

# LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS EN CHILE

*Aprendizajes desde la política educativa,  
la investigación y la intervención socioeducativa*



MAHIA SARACOSTTI  
ALEJANDRA SANTANA  
LAURA LARA



Ril editores







# LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS EN CHILE

Las autoras expresan su agradecimiento a  
CONICYT / FONDECYT N° 1170078

MAHIA SARACOSTTI  
ALEJANDRA SANTANA  
LAURA LARA

# LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS EN CHILE

*Aprendizajes desde la política educativa,  
la investigación y la intervención socioeducativa*



RiL editores



371.10 Saracostti, Mahia

S La relación entre familias y escuelas en Chile. Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa/ Mahia Saracostti, Alejandra Santana y Laura Lara. – Santiago : RIL editores • Universidad Autónoma de Chile, 2019.

242 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-956-01-0697-1

1 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EDUCACIÓN-CHILE. 2 HOGAR Y ESCUELA-CHILE. 3. RELACIONES PADRE-ESCUELA.



*La publicación de esta obra fue sometida a referato externo, evaluada y revisada por un Comité editorial de pares ciegos, evaluadores especialistas en la materia provenientes de diversas universidades chilenas y extranjeras*

LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS EN CHILE. APRENDIZAJES DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA, LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA  
Primera edición: agosto de 2019

© Mahia Saracostti, Alejandra Santana y Laura Lara, 2019  
Registro de Propiedad Intelectual  
N° 306.897

© RIL® editores, 2019

SEDE SANTIAGO:  
Los Leones 2258  
CP 7511055 Providencia  
Santiago de Chile  
☎ (56) 22 22 38 100  
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:  
Cochrane 639, of. 92  
CP 2361801 Valparaíso  
☎ (56) 32 274 6203  
valparaiso@rileditores.com

SEDE ESPAÑA:  
europa@rileditores.com • Barcelona

© Centro de Comunicación de las Ciencias, 2019  
Universidad Autónoma de Chile  
<https://ciencias.uautonoma.cl> | [ciencias@uautonoma.cl](mailto:ciencias@uautonoma.cl)  
ISBN Universidad Autónoma 978-956-8454-40-1

Composición e impresión: RIL® editores  
Diseño de portada: Matías González Pereira

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-01-0697-1

Derechos reservados.

# ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| PRESENTACIÓN.....  | 9   |
| PARTE I  |     |
| Aprendizajes desde la política educativa,<br>el sistema escolar chileno y los programas<br>de intervención socioeducativa .....  | 27  |
| CAPÍTULO 1   |     |
| Familias y escuelas, trabajando juntas: antecedentes<br>desde la política educativa y el sistema escolar chileno .....   | 29  |
| CAPÍTULO 2   |     |
| La intervención social en el ámbito de las familias<br>y las escuelas, estrategias y técnicas<br>para el diseño e implementación de programas .....  | 79  |
| PARTE II   |     |
| Aprendizajes desde investigaciones-intervenciones<br>chilenas de vinculación familias-escuela .....  | 111 |
| CAPÍTULO 3   |     |
| Visita domiciliaria como estrategia para la promoción<br>del involucramiento familiar en estudiantes de<br>primer ciclo básico: aprendizajes desde la experiencia<br>de una escuela de Osorno..... | 115 |
| CAPÍTULO 4   |     |
| Involucramiento parental-materno. Trayectorias vitales<br>maternas y procesos de participación<br>escolar en la transición a la Educación Media .....  | 141 |

CAPÍTULO 5

Trayectorias educativas en la vinculación entre familias  
y escuelas: aprendizajes desde un liceo técnico  
profesional de Rengo..... 183

CAPÍTULO 6

Comprendiendo la protección de derechos en la escuela  
desde la perspectiva de una joven estudiante de la  
comuna de Peñalolén, Santiago ..... 197

PALABRAS FINALES

Programas de intervención para la  
vinculación entre familias y escuelas en Chile..... 231

# PRESENTACIÓN

*Mahia Saracostti, Alejandra Santana y Laura Lara*

Durante la última década, la legislación chilena relativa a educación ha sufrido grandes cambios, generándose cuerpos legales que apuntan a un abordaje educativo más integral e inclusivo de las diversidades. Estas normativas se aprecian como un terreno fértil para el desarrollo de programas de intervención que vinculan a las familias con el sistema educativo, ya sea por la disposición directa de recursos para esos fines o porque tienen asociados lineamientos programáticos específicos.

Hoy es posible observar la progresiva implementación de estas políticas, encontrándose con sistematizaciones y evaluaciones incipientes. En este escenario, el libro que presentamos busca aportar un abordaje sintético y actualizado de la política educativa que vincule a la familia y a la escuela y graficar con experiencias locales los matices que tienen estos procesos en comunidades educativas puntuales, dando cuenta de las posibilidades, tensiones y desafíos implicados.

Este libro surge al alero del proyecto Fondecyt 1170078 y plantea la necesidad de repensar la forma como se conceptualiza y construye la relación entre familias y escuelas, de manera de poder generar programas de intervención psicoeducativos y socioeducativos efectivos que permitan avanzar en un vínculo de colaboración virtuoso. Para esto se revisan los avances de la investigación psicológica, educativa y de trabajo social, los desarrollos de la política pública nacional como marco de acción y las estrategias de intervención social en el contexto escolar que surgen desde investigaciones chilenas.

La relevancia de reflexionar e impulsar cambios en lo concerniente a la relación familia-escuela desde un uso eficiente de los recursos de la política educativa en un sentido amplio e integral, se sustenta en una serie de argumentos que operan como ideas-fuerzas y ejes transversales a los capítulos que serán abordados en el libro. Uno de ellos alude a las múltiples ventajas que tiene el cultivar una respetuosa y colaborativa relación entre familia y escuela, argumento que ha sido ampliamente sustentado por la literatura científica proveniente de diversas disciplinas del conocimiento. Un segundo argumento se construye desde la necesidad de reconocer que la relación familia-escuela emerge como una práctica social inscrita en un momento histórico-cultural, por lo tanto, es crucial analizar de qué manera se reconocen ambas instancias, qué significados están a la base de la construcción social que se hace de ellas y cómo estas estructuras culturales influyen en el curso que va tomando la relación. Por otra parte, un tercer argumento está asociado a las posibilidades de transformación social que la relación familia-escuela articulada a la política educativa posee, es decir, a las potencialidades de generar cambios en niños y niñas, sus familias, la escuela y la comunidad en su sentido más global. Este ámbito, ampliamente estudiando por el trabajo social como disciplina —especialmente desde su desarrollo anglosajón como *School Social Work*— cuenta como evidencia que sustenta las posibilidades de cambios en los ámbitos ya aludidos. Este libro quiere contribuir a la sistematización de experiencias nacionales que puedan ser referentes para los contextos latinoamericanos, donde el desarrollo de la literatura en esta línea es escaso.

A continuación, se revisarán en detalles estos argumentos.

## VENTAJAS ASOCIADAS A CULTIVAR UNA RESPETUOSA Y COLABORATIVA RELACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Los principales hallazgos investigativos en el ámbito de la relación entre las familias y la escuela dan cuenta de una influencia positiva de este vínculo en ambas esferas, contribuyendo, a su

vez, al desarrollo de apego escolar de los estudiantes con sus establecimientos, tanto como a mejorar la autoestima de los niños, el rendimiento escolar, las relaciones entre padres e hijos, las actitudes de los padres hacia la escuela y, como consecuencia, alcanzar una educación más eficaz y de mayor calidad (Epstein y Sander, 2000). La noticia «Uno de cada tres profesores siente que los apoderados lo apoyan en la tarea de enseñar» (ver fragmento de prensa 1) no es ajena a estos positivos impactos que sintetiza la literatura científica internacional, en particular de países anglosajones, donde se destacan aquellas actividades de participación de las familias que aportarían mayormente en el aprendizaje de sus niños y niñas. Sin embargo, entre las escuelas y las familias aún persisten tensiones que imposibilitan avanzar en la construcción de una relación colaborativa entre ambas esferas y sus consecuentes efectos positivos.

## FRAGMENTO DE PRENSA I

A 10 [educacion@mercurio.cl](mailto:educacion@mercurio.cl)

EDUCACIÓN

EL MERCURIO  
DOMINGO 30 DE ABRIL DE 2017

Encuesta Voces Docentes de Elige Educar y el Centro de Políticas Públicas UC:

## Solo uno de tres profesores siente que los apoderados lo apoyan en su tarea de enseñar

- Mejorar esta realidad es clave si se quiere fomentar la satisfacción docente. Igual de necesario es favorecer espacios para que los profesores compartan ideas entre ellos.



“Las formas tradicionales de entender el involucramiento familiar en la escuela a veces son restrictivas, como la asistencia a reuniones de apoderados”, comenta Mahía Saracostti, directora del Centro de Investigación sobre Procesos Socioeducativos, Familias y Comunidades de la U. de la Frontera, además de editora de la serie de libros “Familia, Escuela y Comunidad”. Pero una visión moderna de colaboración es más que eso, agrega. “También incluye las prácticas conductuales y verbales en el hogar”. Es decir, interesarse y preguntar cómo va todo en la sala de clases.

Fuente: *El Mercurio*, 30 de abril de 2017.

Diversas investigaciones, revisiones sistemáticas y metaanálisis en psicología y educación han relevado los impactos positivos de la relación colaborativa entre familias y escuelas en áreas tales como comportamiento estudiantil, clima escolar, logros académicos, retención escolar y desarrollo socioemocional de niños y niñas (Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005; Morrison & Midgley, 2000; Senechal & LeFevre, 2002; Hampton, Fantuzzo, Coghen & Sekino, 2004; Rumberger, 1995; Early & Vonk, 2002; Farrington & Tfofi, 2009; Franklin, Kim & Tripodi, 2009; Hoagwood, Olin, Kerker, Kratochwill, Crowe & Saka, 2007; Maynard, McCrea, Piggott & Kelly, 2012; Nye, Turner & Schwartz, 2006; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry & Morrison, 2011).

Los efectos positivos de la relación familia-escuela benefician a todos los actores involucrados, fomentando un clima escolar positivo (Cowan, Bobby, St. Roseman & Echandia, 2012; Wyrick & Rudasill, 2009), resultados que se observan con aún mayor intensidad en familias y en escuelas vulnerables (Dearing *et al.*, 2006; Domina, 2005; Jeynes, 2005; Shulting, Malone & Dodge, 2005). El impacto más significativo se visualiza en la mayor coherencia entre la familia y la escuela, constituyéndose como un factor protector para los niños/as (Phelan, Davidson & Yu, 1998).

Dentro del desarrollo científico que ha abordado la relación familia-escuela, una sublínea de investigación ha sido la asociada al concepto *parental or family involvement*, ofreciendo amplias posibilidades de análisis e intervención en esta área. Esta ha sido útil para conceptualizar la relación entre familias y escuelas, enfatizando la importancia y necesidad del apoyo de los padres a la educación de sus hijos/as. Sin embargo, recientemente, el concepto *parental or family engagement* ha desplazado la noción tradicional. El compromiso familiar postula que la participación de las familias en el ámbito educativo debe buscar el empoderamiento de estas, y debe ser mediada y asegurada por la acción intencionada de la escuela (Garbacz *et al.*, 2017; Weist, Garbacz, Lane y Kincaid, 2017).

El concepto *compromiso familiar* intenta ir más allá de las tradicionales formas de participación centradas en la escuela, integrando múltiples construcciones sobre cómo los padres

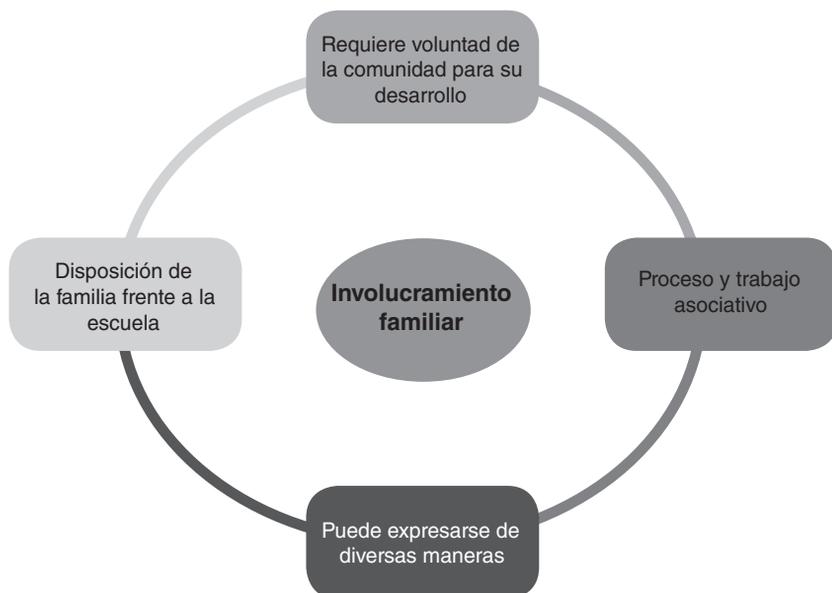
participan o pueden participar en las experiencias educativas de sus hijos/as. Para esto se consideran las nuevas tipologías de familias contemporáneas, para las cuales la relación familia-escuela requiere expandirse, en el sentido de la noción de compromiso familiar, considerando los actos en los cuales las familias se visibilizan en el entorno escolar y aquellas actividades que se desarrollan dentro del hogar para apoyar la educación de los niños/as (Jeynes, 2010). Estas actividades incluyen conversaciones con el niño/a acerca de su día escolar, apoyo sistemático en la elaboración de tareas, creación de un espacio y tiempo de estudio dentro del hogar, actitudes positivas respecto al profesor y la escuela, entre otras.

En este contexto, los programas de intervención que buscan fortalecer la relación familia-escuela se sustentan principalmente en una mirada ecosistémica que reconoce la importancia de una interacción positiva y fluida entre las distintas esferas de la vida del niño/a. De acuerdo con Bronfenbrenner y su teoría ecológica (1987), las interconexiones entre escuela y familia juegan un rol esencial en asegurar el óptimo desarrollo de niños/as. De este modo, ambos ámbitos de la vida del niño/a requieren considerarse en un sistema de desarrollo integral de la niñez.

Consistentes con la perspectiva ecosistémica, el modelo de esferas de influencia superpuestas de Epstein (2013) se desarrolló específicamente con el objetivo de explicar y guiar la investigación y la intervención en el ámbito de la relación familia-escuela. Este modelo se basa en el interaccionismo simbólico, la teoría de los grupos de referencia de Merton y el ciclo vital de Elder, incluyendo tres esferas relevantes que interactúan en el aprendizaje de los niños: la escuela, la comunidad y la familia. Según el modelo, estas esferas interactúan de manera dinámica, variando a lo largo del tiempo, de la edad del niño/a y de sus necesidades. La relación colaborativa entre las tres esferas constituye un factor protector fundamental para los niños/as, respecto de las influencias negativas de contextos complejos (Caspe, López & Wolos, 2006).

La figura 1 muestra los elementos centrales del involucramiento familiar colaborativo como expresión del vínculo familia-escuela.

FIGURA 1: ELEMENTOS DEL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR COLABORATIVO  
CON LA ESCUELA



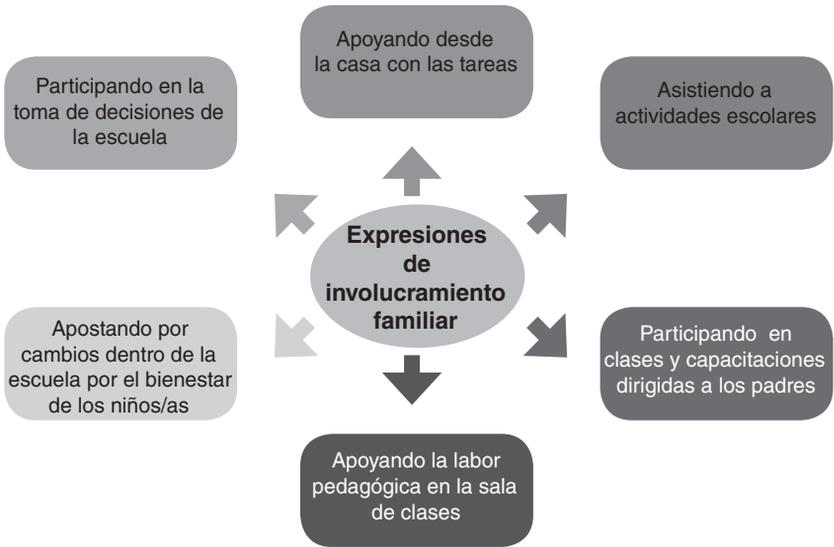
Fuente: elaboración propia

Se considera a las familias como protagonistas en la construcción de sus roles y formas de involucramiento, proceso que contribuiría a superar las limitaciones de un involucramiento unilateral, rígido y diseñado para un único tipo de familia: nuclear y biparental, con un padre proveedor y una madre cuidadora.

La relación colaborativa familia-escuela permite una conceptualización más amplia de los roles, sus relaciones y el impacto en el desarrollo integral de los niños/as (Christenson & Reschly, 2010; Christenson & Sheridan, 2001; Patrikakou, Weisformasberg, Redding & Walberg, 2005). Desde este enfoque, las familias y las escuelas son protagonistas en la construcción de sus roles y formas de involucramiento, generan nuevas y variadas acciones para relacionarse, considerando el contexto específico de cada comunidad educativa. Así, la relación colaborativa familia-escuela se entendería como la disposición de la familia a involucrarse con la escuela y los

aprendizajes de sus hijos/as, incluyendo las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades escolares (Anderson-Butcher, 2006). La figura 2 muestra distintas formas de expresión de esta relación.

FIGURA 2: EXPRESIONES DEL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR COLABORATIVO



Fuente: elaboración propia

Las transformaciones requeridas para nuevas configuraciones de la relación familia-escuela, de acuerdo con lo planteado por Christenson & Sheridan (2001), son sistematizadas en la siguiente tabla.

TABLA 1: SÍNTESIS DE LOS DESAFÍOS DE LAS NUEVAS CONFIGURACIONES DE LA RELACIÓN FAMILIAS-ESCUELA

1. *Avanzar hacia una relación de confianza*, en función a un proceso de diálogo que permita superar atribuciones cruzadas de culpas y ponga el foco en el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.
2. *Crear un ambiente escolar que integre las diversas configuraciones de familias*. Expresándose en múltiples prácticas escolares, desde la decoración de los espacios comunes en la escuela hasta la forma de abordar las reuniones de apoderados y otras instancias de encuentro.
3. *Generar oportunidades para que las diversas configuraciones familiares estén involucradas en las escuelas y particularmente en los procesos educativos de sus niños, niñas y jóvenes*. Desde las fortalezas de las familias y los recursos educativos que sí pueden aportar.
4. *Establecer métodos efectivos de comunicación entre familias y escuela*, pertinentes a los distintos tipos de familias que convergen en la escuela. Esto debiera plasmarse en los momentos, la frecuencia y los diferentes modos de comunicación que las escuelas desarrollen.
5. *Promover la diversificación de las estrategias de vinculación entre familias y escuelas*, generando nuevas y variadas acciones para relacionarse, que consideren el contexto específico de cada comunidad educativa, así como las necesidades particulares de las distintas familias. Las relaciones difícilmente pueden estandarizarse entre escuelas o entre familias al interior de las escuelas.

## LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA EMERGE COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL INSCRITA EN UN MOMENTO HISTÓRICO-CULTURAL: COMPLEJIDADES Y TENSIONES

En apariencia, cuando se analiza la relación familia-escuela da la impresión que tanto la construcción de «escuela» como de «familia» no ha sido actualizada, aplicándose criterios y juicios que no recogen el contexto contemporáneo, debilitando con ello la posibilidad de implementar cambios sustentables en esta relación.

Así, Baeza, Donoso y Rojas (2013) reconocen nuevas configuraciones familiares donde «la concreción de los cambios socioculturales, demográficos y estructurales que ha vivido «la familia», hace que ahora nos enfrentemos a una multiplicidad y diversidad de ellas y por lo tanto hablemos de «las familias». Esa familia nuclear formada por padre, madre e hijos, ya no es la que predomina en la sociedad; se han incorporado y coexisten como ya se ha dicho, una diversidad de formas familiares» (p. 10).

Las actuales condiciones económicas, sociales y culturales generan contextos de incertidumbre, de debilitamiento de vínculos, de transformaciones en las funciones familiares tradicionales, que se manifiestan en múltiples problemáticas que ya son parte de las condiciones familiares vitales. Desde aquí, Baeza, Donoso y Rojas (2013) proponen el concepto de *familias fragilizadas*, entendiéndolas como «familias que están en un mundo actual de vínculos frágiles (de amor líquido dice Bauman) y de familias que están tensionadas en su relación con los sistemas e instituciones sociales, lo que favorece en su interior conflictos que no son adecuadamente resueltos, deteriorando con ello las relaciones afectivas, y configurándolas, muchas veces, como un contexto de violencia, y por tanto, de autodestrucción [...]» (p. 17). Esta conceptualización surge relevante y pertinente para aproximarse a las familias estudiadas en el contexto escolar pues responde a una perspectiva dinámica y amplia de los grupos familiares, abriendo el espectro de comprensión dicotómico entre los funcional / disfuncional o normal / anormal tan trabajado en la literatura cercana a modelos clínicos clásicos y frecuentemente usada por los agentes escolares.

De esta forma, es crucial reconocer contextos familiares reconfigurados que ejercen influencia diversificada en las condiciones de vida de los niños/as, donde esa condición de fragilidad es leída normativa y estigmatizadamente desde la escuela. Esto la desconcierta, especialmente al profesorado, quienes han construido discursos que tienden a paralizar las posibilidades de acción escolar y estigmatiza estas nuevas configuraciones familiares en contextos de pobreza (Serra y Canciano, 2006).

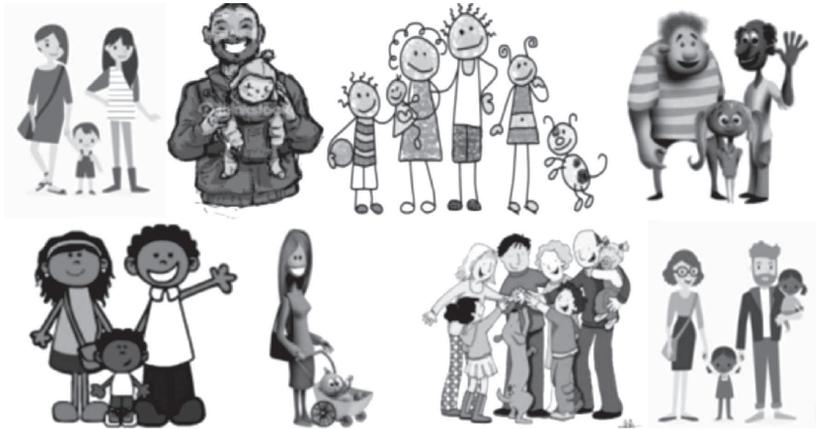
Ahora bien, todos los actores de la comunidad educativa reconocen que en la relación entre familias y escuela hay una tendencia hacia una situación de conflicto, a deslegitimarse, estableciendo monólogos paralelos en los cuales la atribución de las dificultades se externaliza hacia el otro grupo (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005). Estas relaciones tensionadas se caracterizan por desconocimiento mutuo, incomunicación, desencuentro y desconfianzas, o lo que se ha denominado *atribuciones cruzadas de culpas* (Christianakis, 2011; Lawson, 2003; Yoder & López, 2013), donde las familias reclaman ante la escuela por demandas insatisfechas mientras que la escuela reclama que las familias no se ocupan del apoyo de los procesos educativos de sus estudiantes.

Las familias perciben que el sistema escolar les señala dificultades, problemas o deficiencias cognitivas, socioemocionales o conductuales de los estudiantes (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005), visualizando la relación familia-escuela marcada por interacciones tensas, de poca colaboración y con cierta frecuencia por pautas de involucramiento jerárquicas entregadas desde la escuela (Christianakis, 2011; Lawson, 2003; Yoder & López, 2013). En contextos vulnerables, esta relación se ha visto más tensionada aún por la influencia de las dificultades familiares en la condición de salud biopsicosocial de los niños/as o la escasez de recursos socioculturales (Eyzaguirre, 2004; Fullan, 2002; Fullan & Stiegelbauer, 2003 y Lupton, 2005).

A su vez, una definición restrictiva y unilateral de la relación familia-escuela ha limitado las estrategias para desarrollar el vínculo, enfocándose principalmente en las tradicionales reuniones de apoderados y uso de libretas de comunicaciones, restringiendo

las posibilidades de desarrollar otras formas de colaboración entre ambas esferas. Y restringiendo la concepción tradicional de familia a aquella biparental con un padre proveedor y una madre cuidadora (Ward, Anderson-Butcher & Kwiatkowski, 2006), se limitan las formas posibles de relacionarse con familias diversas.

FIGURA 3: NUEVAS CONFIGURACIONES FAMILIARES. DIVERSIDAD DE FAMILIAS



### POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA ARTICULADA A LA POLÍTICA EDUCATIVA

Las intervenciones sociales, entendidas como procesos que posibilitan transformaciones sociales en diversas esferas societales, suelen canalizar políticas sociales y se manifiestan como *programas* de intervención social, lo que implica contar con una planificación determinada y con la gestión de recursos para su diseño e implementación. Los programas de intervención social y psicoeducativos que han logrado avanzar en la promoción de relaciones colaborativas y duraderas entre las familias y las escuelas han demostrado un impacto positivo en dicha relación y en la efectividad en indicadores académicos y psicosociales de los

estudiantes (Cox, 2005; Jeynes, 2012). En la literatura científica relacionada con la intervención escolar basada en evidencia científica, los programas exitosos de relación familia-escuela tienen las siguientes características:

- son multianuales, facilitando, de este modo, el alcance de beneficios de largo plazo;
- están focalizados en múltiples ámbitos (individual, escolar y familiar);
- en ellos, el entorno familiar y clima escolar se constituyen como el foco central de la intervención;
- combinan énfasis en los cambios de los comportamientos de los niños/as, profesores y familias, las relaciones entre las familias y la escuela y el apoyo de la escuela y el barrio (Greenberg, 2001).

En general, los programas familia-escuela que han logrado fortalecer la relación entre ambas esferas son destacables en tanto son capaces de abarcar distintos ámbitos de intervención (Mineduc y Unesco, 2015), entre ellos:

- desarrollo de procesos o capacidades de los docentes y la escuela para su relación con las familias, padres, madres y/o apoderados (Christenson, 2004; Ratcliff & Hunt, 2009);
- promoción de la participación / involucramiento de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005);
- fortalecimiento de la participación organizada de los padres y madres y/o apoderados en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as (Bellei, 2002);
- orientación, fortalecimiento y desarrollo de habilidades parentales en padres, madres y/o apoderados (Escuela para Padres y Madres).

Este libro se organiza en dos partes y siete capítulos que buscan situar la problemática de la relación familia-escuela y avanzar hacia la difusión de estrategias de intervención socioeducativas que han surgido desde investigaciones e intervenciones chilenas.

En su primera parte se desarrollan dos capítulos que apuntan a, por un lado, proveer un marco teórico-conceptual ligado a las condiciones globales e inmediatas que han influido en la forma en que se expresa la política educativa, y por otro, a aportar antecedentes teórico-conceptuales y técnicos de programas de intervención social escolares que se han hecho cargo del trabajo con familias en el contexto actual.

La segunda parte pone el acento en los aprendizajes que surgen desde investigaciones-intervenciones chilenas que han buscado promover la vinculación entre familias y escuela, y que han sido desarrolladas durante los últimos años. En sus cuatro primeros capítulos se grafica con experiencias locales expresiones en que se ha propiciado la relación familia-escuela desde lógicas colaborativas y respetuosas de los contextos culturales, dando cuenta de la relación con la política educativa y las dinámicas escolares que ellas encierran.

El libro concluye con un capítulo que invita a una reflexión abierta, reconectando con los argumentos dados inicialmente y extendiendo el análisis a las tensiones y las posibilidades que las intervenciones en la relación familia-escuela presentan, identificando con ello las nuevas oportunidades que las comunidades educativas y la actual política educativa entregan para la generación de conocimiento y las transformaciones sociales en este campo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcalay, L., Milicic, N. y Toretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhe*, 14(2), 149-161.
- Anderson-Butcher, D. (2006). Building effective family support programs and interventions. In C. Franklin, M.B. Harris & P. Allen-Meares (eds.), *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals* (pp. 651-661). New York, NY: Oxford University Press.
- Anderson-Butcher, D. (2008). School-Family-Community Coordination functions: The missing piece in partnership development and maintenance. *The Community Psychologist*.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.
- Baeza, J., Donoso, P. y Rojas, P. (2013). Familias fragilizadas en Chile: propuestas para las políticas públicas y la formación de profesionales. Santiago: Ediciones UCSH. Capítulo 1. Cambios en las familias de Chile en la última década. Recuperado el 2 de enero de 2018 desde: [<http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH8358.dir/familias.pdf>]
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D. & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
- Bellei, C., Gubbins, V. & Lopez, V. (2002). Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos. Santiago: Unicef-CIDE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Caspe, M., Lopez, M.E. & Wolos, C. (2006). Family Involvement in Elementary School Children's Education. Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Success for Every Child of Every Age. *Harvard Family Review Project*, 2, 1-12.
- Christenson, S. (2004). The family school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.

- Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (eds.) (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY: Routledge.
- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guildford Press.
- Christianakis, M. (2011). Parents as «Help Labor»: Inner city teachers' narratives of parent involvement. *Teacher Education Quarterly*, 157-178.
- Cowan, G., Bobby, K., St. Roseman, P. & Echandia, A. (2002). Evaluation Report: The home visit project. Retrieved from ERICdatabase (ED466018).
- Cox, D. (2005). Evidence-based interventions using home school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664. doi:10.1037/0022-0663.98.4.653.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249.
- Early, T. & Vonk, E. (2001). Effectiveness of school social work from a risk and resilience perspective. *Children & Schools*, 23(1), 9-31.
- Eichin, N. & Volante, P. (2018). Leading school, family and community partnerships: a critical review. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595-611.
- Epstein, J.L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago: Fundación CAP.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93 (verano).
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Garbacz, S.A., Herman, K.C., Thompson, A.M. & Reinke, W.M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1-10.
- Greenberg, M.T. (2001) in Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien,

- M.U., Zins, J.E., Fredericks, L. Resnik, H. & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connection with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoagwood, K., Olin, S., Kerker, B., Kratochwill, T., Crowe, M., & Saka, N. (2007) Empirically based school interventions targeted at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 15(2), 66-92.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2005). The Social Context of Parental Involvement: A path to enhanced achievement. Final Report, OERI/IES grant #R305T010673. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Jeynes, W.H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Lawson, M. (2003). School family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.
- Maynard, B., McCrea, K., Pigott, T., Kelly, M. (2012) Indicated truancy interventions: Effects on school attendance among chronic truant students. *Campbell Systematic Reviews* 2012:10.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Mineduc-Unicef (2015). Invitación a consultoría componente familia-escuela. Término de referencia: familia-escuela. Elaboración de mapas de experiencias.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el*

- contexto escolar*. Santiago: LOM ediciones.
- Morrison Gutman, L. & Midgley, C. (2000). The Role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the Middle school transition. *Journal of Youth & Adolescence*, 29(2), 223.
- Nye, C. Turner, H & Schwartz, J. (2006) Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children. *Campbell Systematic Reviews* 2006:4.
- Patrikakou, E., Weisberg, R.P., Redding, S. & Walberg, H.J. (2005). School-family partnerships: Enhancing the academic, social, and emotional learning of children. In E.P. Patrikakou, R.P. Weisberg, S. Redding & H.J. Walberg (eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 1-20). New York, NY: Teachers College Press.
- Phelan, P., Davidson, A.L. & Yu, H.C. (1998). *Adolescents' worlds: Negotiating family, peers, and school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: the role of teacher preparation. *Education*, 129(3), 495-505.
- Romagnoli, C. & Gallardo, G. (2007). *Alianza efectiva familia-escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Santiago: Valoras UC.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. [Article]. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871. doi: 10.1037/0012-1649.41.6.860
- Senechal, M. & Le Frevre, J. (2000). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 2, 44.
- Serra, M. y Cancino, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Vargas, J. & Oros, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios*, 1(1), 143-156.
- Ward, H., Anderson-Butcher, D. & Kwiatkowski, A. (2006). Effective strategies for involving parents in schools. In C. Franklin, M. Harris, P. & Allen-Meares (eds.), *The school services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals* (pp. 641-649). New York, NY: Oxford

University Press.

- Weiss, H & Klein, L. (2006). Changing the conversation about home visiting scaling up with quality. Harvard Family Research Project. Recuperado el 10 de junio de 2010 desde: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/changing-the-conversation-about-home-visiting-scaling-up-with-quality>
- Wilson, S.J., Tanner-Smith, E.E., Lipsey, M.W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011) Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*: 8.
- Wyrick, A. & Rudasill, K. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher child relationship quality in third grade. *Early Education & Development*, 20(5), 845-864.
- Yoder, J. & Lopez, A. (2013). Parent's perceptions of involvement in children's education: Findings from a qualitative study in public housing residents. *Child & Adolescent Social Work*, 30(1), 415-433.

## PARTE I

# APRENDIZAJES DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA, EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO Y LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La primera parte de este libro se compone de dos capítulos que apuntan a proveer un marco teórico-conceptual asociado a las políticas educativas y a dar cuenta de los principales ejes de problematización de la relación familia-escuela, especialmente en el contexto chileno.

El capítulo 1 tiene un énfasis teórico-conceptual, en el intento de aportar a la comprensión de aquellos elementos asociados a las condiciones globales e inmediatas de carácter económico, social y cultural que han influido en las intervenciones socioeducativas —canalizadas como programas de intervención—, en su surgimiento y desarrollo en los contextos escolares chilenos. Para esto se abordan dos grandes ámbitos. El primero considera los procesos globalizantes que han marcado tendencia en la política educativa durante los últimos treinta años, los marcos normativos relevantes y la oferta programática proveniente de la política educativa. Por su parte, en el segundo de ellos se abordan referentes provenientes del diseño e implementación de los programas de intervención social en escuelas apelando al desarrollo del trabajo social escolar, con sus recursos técnicos, para generar procesos de cambio en los contextos escolares.

En el capítulo 2 se exponen antecedentes teóricos, conceptuales y técnicos que buscan iluminar el análisis de programas de intervención escolar en clave de intervención social, destacando modelos y técnicas utilizadas y valoradas en el contexto nacional.



## CAPÍTULO I

# FAMILIAS Y ESCUELAS, TRABAJANDO JUNTAS: ANTECEDENTES DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

*Alejandra Santana, Mahia Saracostti y Laura Lara*

Las intervenciones sociales en el contexto educativo han sido canalizadas mediante programas de intervención que son, en su mayoría, diseñados a nivel central y ejecutados en las escuelas. Estos programas tienen estrecha relación con la política educativa, facilitadora de oportunidades para abordar la relación colaborativa entre la escuela y la familia, abriendo una serie de regulaciones legales y oferta programática en esta materia.

Este capítulo profundizará en la política educativa que ha dado sustento y facilitado las intervenciones sociales en esta área, también se aportarán elementos comprensivos de las tendencias globalizantes de las políticas educativas a nivel mundial y las particularidades del sistema escolar chileno y se abordarán algunas líneas programáticas que serán expuestas a modo de ejemplos, para graficar las oportunidades que implican.

Los programas de intervención social en el contexto escolar tienen una data, en Chile, aproximada de veinte años<sup>1</sup>. Pese a su amplio desarrollo internacional, a nivel nacional han sido

---

<sup>1</sup> En base a las consideraciones aportadas por Matus (2004) respecto a la reinención de la memoria del trabajo social, se aclara que la data referenciada en este párrafo se tomó en función de las experiencias que han sido documentadas en textos de divulgación científica, siendo probable que sí existan otras experiencias de mayor antigüedad pero que no han sido documentadas en el tipo de fuentes consultado.

escasamente estudiados. Ellos buscan provocar procesos de cambios en el ámbito escolar siendo una expresión de estrategias de reforma educativa en el marco de las políticas, articulando conexiones entre la política educativa, la política social e intersectorial.

La presencia de estos programas en escuelas ha marcado una diferencia en la forma de concebir la educación, develando la necesidad de abrirse a otras disciplinas, distintas a las pedagogías, que desde sus experticias puedan complementar la labor formativa y social de la escuela. Cuando desde la política educativa se han alcanzado metas de acceso y cobertura (Maureira, 2016; Martinic y Elacqua, 2010; Schwartzman y Cox, 2009; Marcel, 2009; Cox, 2003), quedando pendiente las tareas de búsqueda de resultados y de calidad, el acento obligado se pone en las condiciones de aprendizaje que en contextos de desventaja socioeducativa apelan a la búsqueda de equidad, a fin de equiparar condiciones mínimas para el logro de aprendizaje respondiendo a un imperativo ético de justicia social en materia educativa (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010; Vanni y Bravo, 2010; Navarro, 2004; Unicef, 2015; Thrupp & Lupton, 2006).

#### **POLÍTICA EDUCATIVA Y SISTEMA ESCOLAR CHILENO: ANTECEDENTES CONTEXTUALES PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS ESCOLARES**

La política educativa no puede obviar las complejas condiciones socioeconómicas y culturales presentes en las dinámicas escolares, lo que cobra ribetes particulares cuando el contexto es la pobreza y la desigualdad social reproduciéndose a través de estructuras y sistemas organizacionales (Ball, 2014), tal como lo indica Cox (2007): «la política educacional es el dispositivo mayor de ajuste entre necesidades de la sociedad y características de su sistema educativo» (p. 176).

En este sentido, las regularizaciones del mercado y la reconfiguración del rol del Estado han marcado un determinado

patrón para las políticas educativas (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Verger & Bonal, 2012). García-Huidobro (2007) señala que el ordenamiento ideológico (y la hegemonía) se logra por la mercantilización de las instituciones sociales que entregan seguridades de mediano y largo plazo a las personas. Así, los sistemas de salud, de previsión social y de educación, que eran los brazos fuertes del Estado benefactor y que constreñían a las individualidades a darse a ser colectivo para demandar y mejorar su nivel de protección social, son hoy ámbitos de transacción y adquisición individual en el mercado (García-Huidobro, 2007: p. 71).

La educación no ha quedado fuera de la concepción de bien transable en el mercado (Maureira, 2016; Verger & Normand, 2015; Ball, 2014). Youdell (2011) agrega que, después de treinta años de gobiernos neoliberales, en los países más ricos del mundo se ha llegado a un consenso en estas lógicas y sus valores han proliferado y afianzado los enfoques de gobierno, sin mostrar logros en términos de oportunidades de aprendizaje y transformaciones en las vidas de las personas, primando, más bien, un descontento y desencanto a nivel societal. En estos años este cambio político ha destacado por la creación de las condiciones de crecimiento económico global masivo cuyos resultados o efectos no son uniformemente distribuidos ni asegurados.

Desde los análisis de Youdell (2011) se reconocen un conjunto de impactos asociados a estos enfoques de política pública, particularmente a la educación. Estos impactos se basan en un compromiso de un Estado pequeño, mercados desregulados y eficiencia y eficacia de la forma de mercado en sí misma, donde agendas neoliberales de reforma han perseguido la mercantilización y la privatización en el sector público. Identifica tres mecanismos que han permitido que estos procesos impacten en lo educativo: uno de ellos han sido los mecanismos asociados a medidas de desempeño y una gestión diseñada para hacer que el sector responsable rinda y asigne presupuestos de acuerdo con diversas medidas de rendimiento; un segundo mecanismo se asocia al uso de pruebas estandarizadas apuntando a la clasificación y selección a través de las nociones de

capacidad e inteligencia; y un tercer mecanismo han sido los procesos de privatización de la educación con la práctica del sector privado y con fines de lucro (Vergger & Normand, 2015; Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015; Ball, 2014; Ball 2007 en Youdell, 2011; Vergger & Bonal, 2011).

En este escenario, los movimientos de privatización están transformando a las personas que pueblan las escuelas: el profesor jefe es transformado en un *manager* corporativo y el profesor de asignatura es transformado en un técnico; mientras que la pedagogía permanece como la entrega del conocimiento correcto a través de la correcta aplicación de la técnica, el estudiante dentro de la comunidad escolar es transformado en un consumidor individualizado, beneficiario de la educación en competencia con sus pares y responsable por sus propios éxitos y fracasos. Así se transforman las relaciones de escuelas y comunidades, enfocadas en la competitividad, individualizadas, instrumentales y focalizadas en el desempeño (Ball, 2014; Youdell, 2011; Vergger & Bonal, 2011; Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011).

## EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO COMO EXPRESIÓN DE LAS TENDENCIAS GLOBALIZANTES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El sistema educativo chileno cuenta con ciertas particularidades, que serán abordadas en este apartado. Si bien con la actual Ley de Educación Pública se están recientemente incorporando cambios sustantivos al segmento que ha sido conocido como educación municipal, financiada exclusivamente con recursos públicos, esta sección abordará el sistema educativo escolar de manera genérica.

Román (2007) plantea tres condiciones para comprender la naturaleza del sistema educativo chileno. Una de ellas indica que *Chile posee un Estado unitario*, es decir, donde se mantiene la unidad del ordenamiento jurídico, un solo Poder Ejecutivo, uno Legislativo y uno Judicial. Sin embargo, su administración es funcional y territorialmente descentralizada de acuerdo con la normativa vigente.

Una segunda condición responde a que uno de los principios de la política educativa nacional, vigente desde la década de los ochenta, se centra en la *descentralización del sistema*, la cual, mediante la búsqueda de eficiencia, instala la competitividad entre las instituciones y agentes encargados de proveer el servicio educativo (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011).

Una tercera condición dice relación con los procesos de *reforma educativa* impulsados en la década de los noventa, que mantuvo la estructura de la educación pública —educación municipal y educación subvencionada— pero el Gobierno central recuperó su rol conductor en la fijación de políticas curriculares y laborales. Se les entregó más autonomía a las escuelas a través de la promoción de la participación en el diseño curricular, se les proporcionó fondos especiales para la implementación de proyectos de mejoramiento educativos (PME) y se focalizó en los establecimientos que atienden a los más pobres y vulnerables (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011; Martinic y Elacqua, 2010).

En la actualidad, la educación chilena es administrada por un sistema mixto: el rol conductor lo ejerce el Estado nacional, no obstante, existe una operación descentralizada de la educación pública y una fuerte área de gestión privada. Además de las formas libres de educación, existe educación privada con «reconocimiento oficial» que se ajusta a las normas sobre el currículo fijadas por el Estado, y que cumple los requisitos legales mínimos.

En relación con los tipos de financiamiento, se desprenden tres tipos de administración: de dependencia municipal (hoy en transición a lo que se denomina educación pública), de dependencia particular subvencionado y de dependencia particular pagado. Este libro tiene como eje de análisis a los establecimientos municipales que concentran la mayor parte de niños/as y familias pobres del país, expresando la alta segmentación del sistema educacional chileno (Valenzuela, 2006; San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015). Los establecimientos municipales, dado su carácter de vulnerabilidad,

concentran gran parte de indicadores de desventaja educativa en aspectos curriculares, de infraestructura, calidad docente, administrativos y de financiamiento, por citar algunos (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Los establecimientos municipales abarcan cerca de 1,8 millones de estudiantes, representando un 46% de la población escolar del país. Un importante número de sus alumnos/as proviene de hogares de escasos recursos, representando casi un 70% de la matrícula de este sector. Por su parte, destaca que los resultados del Simce evidencian que el rendimiento de los alumnos de establecimientos municipales se encuentra por debajo del promedio nacional. Otra distinción, propia de este sector, responde a un modelo de gestión más rígido, el cual afectaría los resultados de aprendizaje de los niños (Marcel, 2009).

En un análisis relativo a la importancia y distinciones de la educación municipal, Larrañaga, Peirano y Falk (2009a) señalan que desde fines de los noventa la matrícula municipal en Enseñanza Básica ha ido decayendo, producto de un efecto demográfico y de la emigración al sector particular subvencionado. Por el contrario, la matrícula en Educación Media ha aumentado, dada la incorporación de jóvenes de estratos medios o bajos en este nivel de enseñanza.

Existe una mayor brecha socioeconómica y de resultados de la enseñanza en los establecimientos municipales respecto de los establecimientos particulares subvencionados. Esto podría explicarse por la dispersión de habilidades de los estudiantes, la que puede ser producto de prácticas de selección de alumnos como de sistemas de enseñanza que no se hacen cargo de la diversidad de las competencias de sus estudiantes. También se constata que existen diferencias de resultados de la enseñanza entre los establecimientos que son administrados por un mismo municipio.

Se destaca que la educación municipal no parece operar con objetivos de equidad interna, al menos en tendencias generales. Es decir, en el sector municipal no se observa preocupación por apoyar a los alumnos, los cursos o los establecimientos de menor rendimiento; al contrario, en general se tiende a aceptar pasivamente la diferencia

socioeconómica de los alumnos de diversos establecimientos de su misma dependencia y en una proporción significativa de estos se produce una importante diferenciación de resultados entre cursos paralelos (Marcel y Raczynski, 2009).

## MECANISMOS DE POLÍTICA EDUCATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Considerando las condiciones globalizantes de la política educativa y las particulares características del sistema educacional chileno, se describen brevemente cuatro mecanismos de política educativa: sistema de financiamiento, descentralización, privatización y estrategias compensatorias que involucran a las familias.

### *Sistema de financiamiento a través de subsidio a la demanda*

El sistema de financiamiento de la educación chilena es, según García-Huidobro (2007), un ejemplo paradigmático de creciente mercantilización de lo educativo, teniendo sus orígenes en las reformas de los años ochenta, combinando procesos de descentralización y privatización.

Las escuelas chilenas que reciben financiamiento público, es decir, las escuelas municipales y las particulares-subvencionadas, se financian a través de un sistema de subvención a la demanda o *voucher* (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011). Para Gallego y Sapelli (2007), este sistema consiste en la creación de «cuasi mercados», en los que la autoridad fija los precios, debiendo contar con mecanismos de retroalimentación que permitan revisarlos y fijarlos periódicamente. En el contexto nacional la fijación incorrecta de estos precios ha sido reconocido como un problema para el sistema. Así, el nivel medio de la subvención fija la calidad media de la educación y una subvención baja redundará en una calidad baja.

De esta forma, se generan distintos tipos de administración para las escuelas, cada una de ellas asociadas a reglas de financiamiento

público / privado y mercados sociales diferentes. García-Huidobro (2007) caracteriza los tres tipos de administración de la siguiente manera:

- *Escuelas municipales*: su origen son los antiguos establecimientos de educación fiscal traspasados a los municipios durante los ochenta. Constituyen un sistema de educación pública de propiedad de las municipalidades y con financiamiento estatal, bajo la modalidad de subvención mensual por alumno. «A fines del 2012 esta administración cubría al 39% de los alumnos» (Carrasco, Contreras, Elacqua, Flores, Mizala, Santos, Torche y Valenzuela, 2014: p. 11).
- *Escuelas particulares subvencionadas*: contempla escuelas privadas de vieja data y escuelas privadas surgida a partir de los ochenta, propiedad de particulares. Tienen en común su carácter mixto: siendo de propiedad privada, reciben recursos públicos vía subvención escolar, por el mismo monto y bajo las mismas condiciones que las escuelas municipales. Un 70% de estas escuelas se han acogido a la modalidad de financiamiento compartido y cobran a las familias, contando con escuelas particulares gratuitas y particulares de financiamiento compartido.
- *Escuelas particulares pagadas*: constituyen al segmento de la élite del sistema escolar. Todos estos establecimientos son de propiedad privada y son pagados completamente por las familias (García-Huidobro, 2007: p. 74).

El sistema de subsidio a la demanda involucra directamente a los dos primeros grupos de escuelas. Sería eficiente y buscaría otorgar mayores posibilidades de elección a los padres y a los alumnos (Gallego y Sapelli, 2007), características basadas en supuestos teóricos que indican que las escuelas «sufren» consecuencias de los presupuestos asociados a la pérdida de alumnos y que los padres escogen las escuelas considerando su calidad. Frente a este modelo teórico han surgido perspectivas contrarias, que aluden a argumentos como: los padres no serían buenos agentes a la hora de elegir escuelas, no eligen en base a criterios de calidad, se producirían pérdidas en el

rendimiento a través de la fuga de los alumnos con mejores resultados afectándose en efecto par en la escuela, este sistema no sería el mejor camino para generar educación cívica e implementar estrategias de integración y, por otra parte, no es claro que las escuelas puedan controlar la calidad más allá de lo relacionado con la composición socioeconómica de sus alumnos (Gallego y Sapelli, 2007).

Más allá del modelo teórico y de argumentos detractores, la evaluación del sistema en la experiencia chilena ha sido negativa, si bien se pone en entredicho la calidad de las evidencias científicas que sustentan estos argumentos (Maureira, 2016; Verger & Normand, 2015; Alarcón, Frites y Gajardo, 2015).

Gallego y Sapelli (2007) indican que existe cierta evidencia de que la calidad del sistema ha mejorado entre 1970 y el presente, pero no existe claridad conceptual ni empírica de que esta mejora se pueda deber al sistema de *voucher*. Por otra parte, confrontando la idea que existiría una relación positiva entre competencia entre escuelas y resultados educativos, se ha considerado en la evidencia nacional que «en un contexto de subvención relativamente baja, con un grupo de oferentes (los municipales) que no tienen incentivos claros para responder a la competencia, y con padres que tienden a ponderar no solo la calidad sino que otras dimensiones, no es inesperado que los efectos de la competencia sobre la calidad sean moderados en promedio» (p. 273).

En tercer lugar, el sistema de *voucher* tiene efectos en la segregación, pues mediante el «descreme» se entiende que las escuelas particulares subvencionadas reciben los mejores alumnos de las escuelas municipales y así obtienen puntajes más altos en las pruebas estandarizadas, produciéndose una reasignación de alumnos entre sectores, bajando los resultados de las escuelas públicas y generando una brecha entre ellos (Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011).

Una cuarta línea apela a los determinantes a la base de la elección de escuela de los padres. Primeramente, los padres solo podrían elegir sobre aquellas escuelas cuya mensualidad sean capaces de pagar, por otra parte, no elegirían escuelas en base a la calidad sino a otras dimensiones como estatus, análisis de las características de los pares,

puntaje Simce, ubicación y costos (Carrasco, Contreras, Elacqua, Flores, Mizala, Santos, Torche y Valenzuela, 2014), centrándose en dos atributos: calidad y cercanía. Se concluye, entonces, que la segregación, por el lado de la demanda (producida por los padres), es un tema de primer orden.

El sistema de financiamiento es relevante para comprender el contexto de las escuelas estudiadas pues, al tratarse de establecimientos municipales, han debido vivir los embates de la competencia de los establecimientos particulares subvencionados, la fuga de matrícula y la elección basada en estatus por parte de las familias. Cabe destacar que algunas de estas escuelas han utilizado como estrategias de marketing la información relativa a los programas de intervención disponibles en las escuelas, las que en sectores más aislados logran persuadir a las familias para matricular a los niños/as en ellas.

Por otra parte, la incorporación de los programas de intervención a las escuelas implica recursos complementarios al valor de la subvención, tales como la subvención escolar preferencial o los recursos provenientes de las políticas de educación especial, volviéndose un incentivo para las escuelas la incorporación de programas de intervención u otras modalidades de ayuda. Con esto también se reconfigura la idea de calidad de la escuela no limitándola a los resultados de las pruebas estandarizadas, sino que evidenciando los recursos de apoyo para trabajar con los niños/as que presentan mayores dificultades de rendimiento bajo condiciones socioculturales adversas. No es posible obviar que las escuelas municipales «están obligadas a recibir a todos los alumnos, incluyendo por una parte a los más pobres que no pueden acceder a los otros dos grupos [de escuelas] y a los niños y niñas con problemas de disciplina o aprendizaje que las escuelas privadas expulsan o no reciben. Por lo tanto, sus estudiantes tienden a ser de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo» (García-Huidobro, 2007: p. 75). En este sentido, será un desafío para el sistema que los programas de intervención efectivamente redunden en calidad y que las escuelas desarrollen la capacidad de gestionar eficientemente estos nuevos recursos, teniendo en cuenta que se transfieren bajo las lógicas de rendición de cuentas.

*Proceso de descentralización educativo*

Un segundo mecanismo de política educativa globalizante corresponde al proceso de descentralización, posible de entender como un proceso progresivo de transferencia de competencias, responsabilidades y recursos desde el nivel central de gobierno hacia entidades regionales y/o municipales, u otros espacios locales, con el fin de que se mejore la producción de bienes y servicios. Se trata de procesos técnicos, sociales y políticos lentos, que implican cambios culturales, traspaso de atribuciones, fortalecimiento y desarrollo de competencias, así como la creación de nuevos mecanismos de participación y administración entre otros aspectos (Román, 2007).

Entre los efectos positivos atribuidos a la descentralización, se encuentran (Román, 2007):

- Uso eficiente asignado a los entes locales, entendiendo que el nivel local puede identificar de mejor manera el ámbito de su quehacer al cual deben estar encausados los recursos.
- Contribuir a la eficiencia del funcionamiento del nivel central al liberarlo de funciones y permitirle asumir roles más importantes, como el establecimiento de normas mínimas y coherentes, coordinación de entes descentralizados, evaluación del sistema, apoyo técnico, fomento del desarrollo profesional permanente, equidad del sistema, entre otros.
- Posibilitar el desarrollo e implementación de acciones adecuadas y acordes con la realidad y con las necesidades de las comunidades locales, fortaleciendo la pertinencia de los procesos e iniciativas que se emprenden desde la escuela.
- Favorecer que el sistema aprenda desde abajo, esperando que los sectores sociales menos favorecidos se vean beneficiados.
- Al ceder poder de decisión, se entrega responsabilidad por los resultados educativos, permitiendo exigir y estimular de modo diferencial.

De la experiencia chilena implementando estos procesos de descentralización en materia educativa se posee antecedentes que abarcan desde la década de los setenta hasta hoy. Al analizar las

políticas de descentralización en las últimas décadas se reconocen dos momentos: unas bajo el régimen militar, implementadas principalmente en la década de 1980; y otras que surgieron durante los gobiernos elegidos democráticamente, desde el inicio de la década de 1990 (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011; Román, 2007).

Hasta 1970 los municipios desarrollaban funciones de ordenanza urbana y servicios de limpieza, contando con poca autonomía administrativa y financiera. Sus ingresos dependían de los aportes del Gobierno central y su planta funcionaria era insuficientemente calificada. En el contexto dictatorial imperaron lineamientos asociados a la necesidad de asegurar independencia y despolitización de todas las organizaciones. En este período se lleva a cabo la reforma administrativa del Estado y el proceso de regionalización, desconcentrando la administración y centralizando políticamente. A nivel municipal esto se tradujo en la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Municipios y Administración Comunal (1976), que transformó al municipio en un servicio público funcional y territorialmente desconcentrado, parte de la administración del Estado y a cargo de un alcalde designado por el Poder Ejecutivo. Entre 1976 y 1989 las municipalidades ampliaron sus responsabilidades y recursos. En el ámbito social aumentaron competencias, compartiendo la responsabilidad entre municipios y Gobierno central en la provisión de servicios como educación, salud, cultura, recreación, deporte, promoción del empleo, vivienda y asistencia social.

En el ámbito educativo, en 1980 se inicia una reforma mayor. El Ministerio de Educación Pública traspasó a los municipios la administración de los centros públicos de su jurisdicción, acompañado de recursos para su financiamiento basado en los subsidios por alumnos y en la liberación laboral del personal respectivo. Para esto se promovió la creación de escuelas privadas a las cuales el Estado les garantizó una subvención fiscal equivalente a la que les había otorgado a las escuelas municipales y un marco legal muy flexible para operar. En paralelo se modificó la gestión del sistema escolar eliminándose el estatus de funcionario público de los docentes, entre otras medidas (Román, 2007; Assael, Cornejo,

González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011; San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015). Por su parte, el Ministerio conservó su hegemonía elaborando casi toda la normativa del ámbito escolar, involucrándose en gestión, financiamiento, infraestructura, contenidos curriculares, beneficios escolares y estructura salarial docente.

La modernización buscaba, entre otras cosas, disminuir el tamaño del Estado traspasando competencias desde el Gobierno central hasta los agentes privados y municipales (Verger & Normand, 2015; Verger & Bonal, 2012; Román, 2007). La descentralización apuntaba a lograr mayor eficiencia en el uso de los recursos por la competencia entre los establecimientos por matrícula, transferir funciones del Ministerio y burocracia central a los poderes locales, disminuir el poder de negociación del gremio docente, extender la participación del sector privado en la provisión de la educación, estableciendo las bases para una mayor competencia entre establecimientos y mayores opciones para los usuarios y acercar la educación media técnico-profesional a los ámbitos empresariales (Cox y González, 1997 en Castro-Paredes, 2012).

Con la llegada de los gobiernos democráticos se dio inicio a un nuevo período de reforma educativa. El Estado asume mayor protagonismo en la promoción de acciones de calidad y equidad educativas como forma de limitar y controlar la acción del mercado. Desde entonces, los distintos gobiernos democráticos han asumido como prioridad el aseguramiento de ciertos niveles de calidad y de equidad del sistema educativo. Este desafío se ha visto reflejado en el diseño e implementación, desde el Ministerio de Educación, de un conjunto de programas, focalizados y universales, orientados a temas de calidad y de equidad (Verger & Normand, 2015; Verger & Bonal, 2011; Román, 2007).

Las funciones que se mantienen descentralizadas fueron: contratación de profesores, administración del personal, perfeccionamiento docente y construcción y mantenimiento de los establecimientos escolares. Mientras que las funciones que quedan bajo el control del nivel central fueron: definición de contenidos curriculares mínimos, número de horas y días de clases, criterios de evaluación y promoción de alumnos, evaluación anual de

aprendizajes básicos, cálculo de la subvención en base a la asistencia de alumnos (la que se controla periódicamente por inspectores del Ministerio de Educación), fijación de remuneraciones mínimas y políticas laborales (Román, 2007).

Para Castro-Paredes (2012), una de las restricciones que hasta hoy afecta a los municipios es la falta de claridad en sus prioridades estratégicas. Se limita a contratar a un profesional encargado para ejecutar tareas específicas, sin disponer de objetivos educativos definidos y compartidos para la comuna. Por otra parte, en apariencia, aunque las atribuciones educativas locales, en casi todos los ámbitos, son compartidas entre dos a más niveles de la administración, el Estado ha mantenido su papel como gestor principal de políticas públicas.

De esta forma, concluye que la descentralización donde se inscribió la municipalización no fue gradual ni ordenada, tampoco envolvió en su itinerario al territorio, las diferencias y necesidades locales (Marcel y Raczynski, 2009).

Las escuelas estudiadas corresponden a dependencias tanto de Departamentos de Administración de la Educación Municipal como de Corporaciones Municipales de Educación. Cabe destacar que uno de los nudos críticos de la implementación de los programas de intervención está mediado por la relación entre los programas y estas instancias de administración local, donde se juegan decisiones cruciales asociadas a en qué invertir, de acuerdo a los planes de mejora; de qué manera armonizar los programas de intervención, de acuerdo a la política local o bien desarmonizarlos en base a incorporación acrítica de ellos en las escuelas. Es importante señalar que algunos programas de intervención tienen mandatada su implementación desde el nivel central, siendo solo coordinada su implementación a nivel local. Sin duda, un avance en esta materia ha sido la implementación de la subvención escolar preferencial (SEP), apuntando a la autogestión de las escuelas en formular sus planes de mejoramiento, respondiendo a las necesidades sentidas por esa comunidad (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010).

*Procesos de privatización en educación*

Los procesos de privatización en Chile han ido en conjunto con la descentralización como expresión de un proceso globalizado afectando las oportunidades para los diversos actores en materia educativa.

La privatización es una característica clave de la política de educación global en el siglo XXI y trasciende a países de diversas historias, culturas y posiciones económicas, ello pues resulta atractiva para los gobiernos y agencias multilaterales como «solución» al «problema» de la reforma del sector público, siendo una nueva oportunidad de generar ganancias para el capital cuando otras áreas de la actividad empresarial están en recesión (Ball, 2014; Ball, Thrupp y Forsey, 2010).

En materia educativa tendría impactos en la educación que reciben los estudiantes, en la equidad y en las condiciones del personal docente y de otras personas dedicadas a esta área (Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011). Según Ball y Youdell (2007), responde a una orientación basada en el mercado, la competitividad y los procesos de consumo características de las sociedades actuales.

Las expresiones de privatización se implementan como soluciones eficaces a las deficiencias percibidas en la educación de servicio público. Acercando esta descripción al contexto chileno y particularmente al abordaje de este libro, se pueden reconocer estrategias de privatización en el surgimiento de las escuelas privadas en la década de los ochenta, o en la actualidad, en el rol que ocupan las agencias técnicas de educación (ATE), en cuanto a ser oferentes de servicios de capacitación y asesorías para las escuelas en diversas materias pertinentes al área, por señalar algunos ejemplos (Verger & Normand, 2015; Verger & Bonal, 2012).

La privatización en la educación pública tiene sus raíces en los diversos enfoques de «pequeños Estados-libremercados» aplicados a los servicios públicos que se han manifestado expresamente en muchos contextos nacionales desde los años ochenta y que ahora se han extendido por todo el mundo [...] De esta manera, las

diversas formas de prestación y gestión de los servicios públicos, sostenidas por el principio básico de pequeño Estado y libre mercado, constituyen ahora un planteamiento predominante con respecto a la educación en todo el planeta» (Ball y Youdell, 2007). Ball (2014) llama a este nicho la *industria de servicios educativos* (ISE), conformando mercados de servicios educativos que operan en base a la *contestabilidad*, es decir, el surgimiento de proveedores alternativos a los servicios públicos.

Para comprender con mayor profundidad los procesos de privatización, Ball y Youdell (2007) desarrollan dos dimensiones de este fenómeno:

- *Privatización endógena*: implica la imputación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se comporte cada vez más como el sector privado. Es una modalidad de privatización muy extendida y consolidada.
- *Privatización exógena*: implica la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública. Constituye una vía más reciente de privatización que crece a gran velocidad. Estaría regulada por la tercerización, procesos a través de los cuales un gobierno proporciona servicios educativos por un volumen y cantidad definidos, a un precio acordado, de un proveedor específico por determinado período de tiempo, acordando las condiciones de prestación mediante un contrato (Ball, 2014).

Los procesos de privatización tienen un fuerte impacto en distintas áreas: modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se presta la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudios, la forma en que se evalúan los resultados de los alumnos, la manera en que se juzga a los estudiantes, los profesores, los centros docentes y las comunidades locales. A su vez, la privatización es una herramienta política que no solo supone

una renuncia por parte del Estado a su capacidad para gestionar problemas sociales y responder a necesidades, debido a que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambios organizacionales y de nuevas relaciones y asociaciones sociales que, en conjunto, desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado. Por esta causa, la reconfiguración de la educación otorga legitimidad al concepto de educación como objeto de beneficio económico, ofrecida de manera que sea contratable y vendible (Verger & Normand, 2015; Ball, 2014; Verger & Bonal, 2015; Ball y Youdell, 2007).

La privatización de la educación pública puede tener un efecto importante en la igualdad de acceso, en la formación y en los resultados. Un claro ejemplo de ello es la alta segmentación del sistema educativo chileno y su expresión en la educación privada, particular subvencionada y municipal.

### *Estrategias compensatorias que involucren a la familia en política educativa*

Las estrategias compensatorias, en general, se inscriben en la búsqueda de caminos para responder a las deudas pendientes en materia de equidad que ha dejado la reforma. Para Ottone y Hopenhayn (2007) los movimientos de reforma en América Latina han dejado rezagos y desafíos en los sistemas educativos, uno de ellos apunta a que efectivamente la transformación educativa contribuya a generar sociedades más equitativas, con mayor integración social, con igualdad de oportunidades para todos sus integrantes y con capacidad de superar la transmisión generacional de la pobreza. Para esto proponen un conjunto de estrategias que pueden aportar al desafío de la equidad: nivelar al inicio de las trayectorias y ciclos educativos, evaluar el logro de manera diferenciada, intervenir el sistema de educación formal para hacer menos segmentada la calidad de la educación y apoyar las condiciones de demanda de los más desfavorecidos. En este último punto, pueden ser pertinente el uso de políticas compensatorias, que puedan implicar

«generar programas intersectoriales que tengan un impacto más sistémico sobre las condiciones de acceso de los pobres a la educación formal; reforzar e incrementar programas focalizados cuyo apoyo al rendimiento educativo de los grupos más vulnerables logre efectos sostenidos en el tiempo; movilizar a la propia comunidad para mejorar las condiciones de la demanda educativa de los pobres; mejorar salarios a profesores que enseñan en escuelas en zonas más pobres, rurales y de mayor concentración de población indígena; utilizar subsidios a la oferta de manera diferenciada para dotar de mejores recursos humanos y de equipamiento a las escuelas con mayores problemas de aprendizaje, elevando la inversión por alumno» (p. 22).

Dado que múltiples estrategias compensatorias buscar afectar trayectorias educativas tempranas y las condiciones de vida de los niños/as con miras a retenerlos en el sistema y potenciar sus logros de aprendizajes de manera integral, tiene sentido que dichas estrategias involucren activamente el entorno familiar. Así lo considera la agenda para la reforma educacional en América Latina: «el mejor enfoque para los problemas de equidad social consiste en asegurar oportunidades parejas y las mejores posibles a todas las personas desde la más temprana edad, para evitar que déficit de aprendizaje se consoliden y se acumulen a través del tiempo» (Schwartzman y Cox, 2009: p. 18).

Si bien las problemáticas de acceso, propias de décadas anteriores, han sido superadas, hoy persisten diferencias en términos de años de escolaridad y logros de aprendizaje: «los niños de familias más pobres tienen menos logros y abandonan antes que niños de familias más educadas y más ricas. El nivel socioeconómico es el principal correlato de inequidad en el éxito educacional, pero podrían existir otros factores en contextos específicos. Colegios bien estructurados, buenos maestros y métodos de enseñanza adecuados mejoran el desempeño de niños con limitaciones tempranas de aprendizaje, en tanto que escuelas desintegradas, maestros sin formación apropiada y métodos de enseñanza inadecuados hacen lo contrario» (Schwartzman y Cox, 2009: pp. 18-19).

Así, en los últimos años se presentan intervenciones asociadas a los gastos públicos en educación distinguiendo los programas de

educación compensatoria aplicados tanto a problemas de oferta como a problemas de la demanda.

«Las intervenciones orientadas a la oferta son aquellos programas cuyos énfasis recae en mejorar la calidad y el acceso a la educación al incrementar el número de escuelas, el número de lugares para los estudiantes y los insumos requeridos para la enseñanza. [...] Las intervenciones orientadas a la demanda se concentran específicamente en grupos o individuos que necesitan una mejor posibilidad de acceder a la educación y se les otorgan los medios para obtenerla. Estas intervenciones incluyen vales, estipendios, préstamos y becas. Estos dos tipos de intervenciones intentan incrementar la cobertura y/o mejorar la calidad de la educación» (Winkler, 2009: p. 49).

Desde el punto de vista de los programas de intervención, estos podrían reconocerse como intervenciones orientadas a la demanda, pues ofrecen servicios de apoyo y formación a las familias, apoyos sociales en diversas áreas de la vida escolar y familiar de los niños/as, dirigidas a generar cambios de manera temprana mediante estrategias promocionales y preventivas según en enfoque o línea programática de cada programa.

Las estrategias compensatorias de las políticas educativas se relacionan estrechamente con los mecanismos de focalización, pues las estrategias de compensación, dada su naturaleza, sirven solo a un segmento de la población requiriendo de un mecanismo de focalización, un método para identificar candidatos elegibles para el programa. Ejemplo de ellos, en el contexto nacional, serían los programas de integración, las acciones dirigidas a los alumnos prioritarios desde la SEP, niños/as que se encuentran en alguna situación de riesgos social, por nombrar algunos.

Ahora bien, respecto a las evaluaciones que han tenido estos mecanismos,

«exceptuando los programas de transferencia condicional de renta introducido en varios países en años recientes, pocas de estas intervenciones han sido evaluadas rigurosamente para determinar sus beneficios y costos. Solo han sido evaluados los programas de transferencia condicional de

renta, quizás debido a su fuerte impacto presupuestario. Los programas denominados *conditional cash transfer (CCT)*, son particularmente difíciles de evaluar, tal vez debido a que tienen objetivos múltiples. Estos sirven para transferir ingresos a los pobres y para incentivar a las familias a enviar a sus niños a la escuela. En un metaanálisis de los CCT, Reimers *et al.* (2006) concluyeron que los CCT incrementan la asistencia a clases y el logro en términos de años de escolaridad, pero ese incremento no parece traducirse en mayor aprendizaje, además son programas muy caros» (Winkler, 2009: p. 51).

En Chile se pueden reconocer acciones iniciales en cuanto a evaluar el impacto de este tipo de programas. Experiencias en esta línea se han visto en el Programa Habilidades para la Vida o algunos Programas financiados por la Ley SEP en las escuelas que iniciaron su implementación en el año 2008 (Delgado, Zúñiga y Jadue, 2006; Román, 2013; Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013; Carrasco, Pérez y Núñez, 2015).

#### MARCOS NORMATIVOS Y LINEAMIENTOS PROGRAMÁTICOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: CONDICIONES FAVORABLES PARA LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL ESCOLAR

Las tendencias globalizantes en materia de política educativa, en sintonía con los actuales movimientos de reforma y las demandas expresadas por distintos movimientos sociales, han propiciado un terreno legislativo que ha contribuido a generar un conjunto de condiciones favorables para el desarrollo y la proyección de los programas de intervención social en escuelas como una estrategia de reforma educativa.

En la última década, la legislación chilena relativa a educación ha sufrido grandes cambios, generándose cuerpos legales que apuntan a un abordaje educacional más integral e inclusivo de las diversidades. Estas normativas se aprecian como un terreno fértil para el surgimiento y desarrollo de programas de intervención socioeducativos que permitan avanzar en una vinculación colaborativa entre familias y escuelas, ya sea porque ellas de manera directa se pronuncian

respecto a recursos o mecanismos de financiamiento o porque tengan asociados lineamientos programáticos que son implementados en las escuelas<sup>2</sup>.

FIGURA 4: LA ESCUELA ABIERTA A LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD



A continuación, se abordarán de manera descriptiva normativas y líneas programáticas que han incidido positivamente en la relación familia-escuela. Se presentarán algunas definiciones aportadas por la Ley General de Educación (LGE) como un referente legislativo macro en materia educativa en Chile. Adicionalmente se abordará la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que surgió como una oportunidad para implementar acciones de mejora integral en contextos socialmente desfavorecidos, más el Decreto de Educación Especial, que marca un cambio en la asignación de recursos y tipo de abordaje para la educación especial. Finalmente, dado que este libro ha puesto uno de sus focos en la familia como actor clave en los procesos educativos, se hará referencia a la nueva Política de Participación de Padres y Apoderados.

<sup>2</sup> Maureira (2016) desarrolla una síntesis de los principales hitos legislativos que el Mineduc ha impulsado para abordar los problemas de equidad y calidad en el sistema escolar chileno.

## *Ley General de Educación (LGE)*

La Ley 20.370 de 2009, denominada Ley General de Educación (LGE), surge como el cuerpo legal que regula todos los aspectos relativos a educación en Chile. En ella se norman derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Para esto, fija los requisitos que debe cumplir cada uno de los niveles educativos, regula el deber del Estado por velar por su cumplimiento y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos de todo nivel, a fin de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y la calidad de su servicio.

De acuerdo con este cuerpo legal, la educación se define como

«el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país».

Destaca, dentro de la declaración de sus principios, la participación: «los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso» (Ley 20.370, Art. 3°, 2009). Esta normativa releva la incorporación en el proceso educativo de los distintos actores involucrados en los programas de intervención y en las estrategias de mejora que se implementen en la escuela. En este sentido, reconoce a la diversidad de actores. Para ello, en su artículo 9 declara que

«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 [...] El propósito

compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno».

Aborda el contexto de la comunidad en reiteradas ocasiones, señalando a su vez la relevancia de la comunidad educativa entendida esta como «[...] una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa» (Art. 9). A la comunidad asigna derechos y deberes entre los que se destaca:

«Los padres, madres y apoderados tienen derecho a ser informados por los directivos y docentes a cargo de la educación de sus hijos respecto de los rendimientos académicos y del proceso educativo de estos, así como del funcionamiento del establecimiento, y a ser escuchados y a participar del proceso educativo en los ámbitos que les corresponda, aportando al desarrollo del proyecto educativo en conformidad a la normativa interna del establecimiento. El ejercicio de estos derechos se realizará, entre otras instancias, a través del Centro de Padres y Apoderados [...] Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley» (Art. 9º, b).

No solo nombra a los actores de la comunidad educativa, sino que ubica la responsabilidad en los propios establecimientos a la hora de generar instancias de participación:

«Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, [...] con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. [...] En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias» (Art. 15º).

El componente de participación que promueve esta ley será crucial a la hora de analizar los mecanismos de implementación de

programas de intervención, resultando altamente recomendables implementaciones que respondan a un sello participativo de la comunidad educativa.

Bajo el amparo de la Ley General de Educación, es posible reconocer dos cuerpos legales específicos que han favorecido la emergencia de los programas de intervención social escolares. Se trata de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley 20.248) y el Decreto de Educación Especial (Decreto 170). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación escuela (2009).

### *Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)*

Se enfoca en el mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, enfatizando en primer y segundo nivel de transición de Educación Parvularia y Educación General Básica (posteriormente se amplió a la Educación Media).

Surge como una estrategia revolucionaria en función de sus características y proyecciones (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010), pues introduce una subvención adicional por alumno a las escuelas que atienden a niños y jóvenes calificados como «prioritarios»<sup>3</sup>, es decir, aquellos cuya situación socioeconómica en sus hogares les dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Por su parte, las escuelas deben firmar un convenio de igualdad de oportunidades. Este implica una serie de compromisos por parte del establecimiento, entre ellos: la elaboración de un plan de mejoramiento a cuatro años con prioridad en los alumnos vulnerables, la no selección y la rendición de cuentas por los recursos

---

<sup>3</sup> La calidad de alumno prioritario la determina el Mineduc anualmente en base a los siguientes criterios: 1. alumnos cuya familia pertenezca el Sistema Chile Solidario; 2. alumnos cuyas familias estén en el tercio más vulnerable de las familias que cuenten con caracterización socioeconómica de su hogar; 3. alumnos cuyos padres o apoderados hubieren sido clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud; o 4. tomando en consideración los ingresos familiares, escolaridad de los padres, condición de ruralidad del hogar y grado de pobreza de la comuna de referencia del estudiante (Ley 20.248, 2009, artículo 2°).

recibidos, entre otros (Carrasco, Pérez y Núñez, 2015).

Considerando que la ley apela al mejoramiento continuo, los establecimientos que opten por esta subvención son clasificados en función de los resultados educativos organizándose en tres grupos: establecimientos autónomos (evidencian sistemáticamente buenos resultados educativos), establecimientos emergentes (no evidencia sistemática buenos resultados educativos) y establecimientos en recuperación (obtienen resultados educativos deficientes de manera reiterada).

Es importante destacar que la subvención adicional se establece en función de los alumnos prioritarios. Ascende a alrededor de un 60% por sobre la subvención regular y se entrega a los sostenedores de los establecimientos con el fin de que sea destinada a elevar los niveles de aprendizaje del conjunto de la escuela.

Para Corvalán (2012), el fundamento de la SEP como discusión de política se asocia a la crítica a la igualdad de la subvención escolar en Chile, lo que se denominó una «subvención plana» o ciega a las diferencias de origen socioeconómico y cultural de los alumnos. Por otra parte, destaca la presencia de un contexto altamente competitivo de provisión educacional en el país. En él, los niños con condiciones deficitarias suelen ser no «deseados» por los establecimientos que podrían atraer a niños con una condición social más alta, mientras que la regulación del sistema educativo chileno termina por ser poco justa debido a esta diferencia de recursos y de capitales culturales de base de los alumnos.

A modo de síntesis, Carrasco, Pérez y Núñez (2015) identifican cinco elementos que constituyen esta subvención:

- Las escuelas deben elaborar e implementar un plan a cuatro años para mejorar la calidad y equidad en la educación entregada, enfocándose en los alumnos con peor desempeño académico. Este plan debe ser aprobado por el Ministerio.
- Las escuelas deben justificar sus gastos e informar el avance de sus planes.
- Las escuelas no deben seleccionar a los alumnos ni expulsar a los alumnos entre 1° y 6° año básico.

- Las escuelas no pueden cobrar copago a las familias.
- El contrato se firma por cuatro años con probabilidad de renovación.

El marco de gestión curricular y de gestión organizacional definido por la Ley es el Plan de mejoramiento Educativo (PM-SEP). Mediante él entrega recursos y establece compromisos respecto a las metas de aprendizaje que pretenden alcanzar con los niños prioritarios. Por su parte, se exige a las escuelas un proceso de planificación, revisión y monitoreo de la gestión educacional que realizan (Olivares, 2011).

Una estructura central de esta ley corresponde al diseño del PM-SEP. Este contempla un trabajo de corto plazo (anual) y otro de largo plazo (a cuatro años). La mirada de largo plazo implica considerar las decisiones que deberán tomar las escuelas en lo que respecta a cómo mejorar los subsectores de aprendizaje cuyo estándar / indicador es el Simce. Por su parte, la planificación anual debe definir acciones y objetivos en materia de subsectores de aprendizaje (Matemática y Lenguaje) y definir acciones en torno a gestión institucional (gestión curricular, gestión de liderazgo, gestión de convivencia, gestión de recursos), considerando la posibilidad de asesoramiento por parte de agencias (ATE) y monitorear los resultados de los objetivos que se planteen para la gestión.

Durante el año 2011, la ley sufrió modificaciones que se plasmaron en la Ley 20.550, que enuncia un aumento del 20% de la subvención escolar preferencial por alumno/a prioritario e incorpora progresivamente la Enseñanza Media a partir del año 2014. Entre los principales cambios a partir de los recursos que provee la ley, se cuentan: aumentar en un 20% de SEP por alumno prioritario en todos los niveles, flexibilizar el uso de los recursos permitiendo capacitar equipos directivos, aumentar horas docentes y de asistentes de la educación y todo personal necesario para mejorar las capacidades técnico-pedagógicas de los establecimientos permitiéndoles elaborar e implementar adecuadamente el plan, incrementar sueldos y pagar incentivos a los docentes, y exigir a los sostenedores a administrar los recursos SEP en una cuenta corriente única (Mineduc, 2011).

Estos elementos, propios de la SEP y de su implementación, se asocian a lo que Corvalán (2012) reconoce no solo como una compleja operación de política educativa sino un referente conceptual de diversos paradigmas de gestión y mejoramiento de sistemas educacionales, destacándose las siguientes ideas matrices:

- discriminación positiva y focalización de recursos, teniendo como unidad de asignación a individuos (alumnos) y establecimientos,
- carácter voluntario de la participación,
- principio de autonomía en el uso de recursos,
- estandarización de metas,
- responsabilidad por resultados,
- privatización de la asistencia técnica para el mejoramiento y
- rol supervisor del Ministerio de Educación.

En relación con las posibilidades de uso de recursos que pueden hacer los establecimientos, esto dependerá del plan de mejoramiento propuesto por la escuela. Una opción es que los establecimientos puedan contratar servicios externos de asesorías, los que son brindados por instituciones llamadas Asistencia Técnica-Educativa (ATE), organizaciones con o sin fines de lucro que brindan diversos servicios para que las escuelas logren los resultados comprometidos en el plan de mejoramiento (Corvalán, 2012).

Los recursos deben ser invertidos en las acciones comprometidas en el plan de mejoramiento en algunas de las áreas de la gestión institucional como: currículo, liderazgo, convivencia y recursos.

Las diversas áreas en que es factible implementar los planes de mejoramiento SEP, ofrecen oportunidades para implementar en las escuelas programas de intervención enfocados en el apoyo psicosocial a los niños y sus familias. Una de las áreas que propicia el trabajo con las familias es el área de convivencia, compuesta de dos indicadores: el buen clima escolar y apoderados comprometidos. Respecto de este último indicador, se enfoca a acciones dirigidas a integrar a los padres y el esfuerzo de los padres por involucrarse en la educación de sus hijos dentro del establecimiento (Muñoz, 2010).

La relevancia de esta área queda ejemplificada en el estudio de Muñoz (2010), donde se evidenció que el área de «Compromiso de las familias con el aprendizaje» estaba presente con un pesaje de un 14,3% en los planes estudiados, enfocándose principalmente en las siguientes áreas: establecimiento de metas de involucramiento de las familias, estrategias para informar a los apoderados, apoyo a padres y apoderados, involucramiento de los padres en las actividades escolares, trabajo con profesionales de apoyo, evaluación de las estrategias de compromiso y nivelación de estudio de padres y apoderados.

Para llevar a cabo estas acciones las escuelas deben contratar los servicios de una ATE u optar por contratar profesionales específicos que apoyan de manera especializada consignadas en los planes de mejoramiento (Corvalán, 2012).

Se destacan casos nacionales donde, desde la política educativa local, se ha optado por contratar profesionales del área psicosocial que han logrado instalarse de manera permanente al interior de las escuelas para diseñar e implementar líneas de trabajo en favor de los aprendizajes de los niños. Un caso ilustrativo son las llamadas *duplas psicosociales SEP* de la Corporación Educacional de Peñalolén (Saracostti y Santana, 2013).

## DECRETO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

El año 2003 se desarrolla la nueva Política Nacional de Educación Especial enfocada en las temáticas de: ampliación del acceso a la educación, currículo y gestión escolar; mejora en la integración escolar y la atención a la diversidad; fortalecimiento de las escuelas especiales; participación de la familia, escuela y comunidad; mejora de la formación inicial y servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular; aumento del financiamiento para la educación especial; refuerzo de los equipos técnicos del Ministerio de Educación y extensión de la comunicación y difusión (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013).

En este contexto se dio origen a la Ley 20.201 (2007), ceñida a establecer controles financieros a los sostenedores otorgando

financiamientos diferenciados dependiendo si las diferentes necesidades educativas especiales son transitorias o permanentes. Esta Ley propone la elaboración de un reglamento para la realización de la evaluación de ingreso de necesidades educativas transitorias y necesidades educativas permanentes para identificar a los estudiantes beneficiarios de la subvención (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013).

El Decreto de Educación Especial (Ley 20.201) se orienta al fortalecimiento de la Educación Especial o Diferencial, reconocida como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, entregando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimiento especializado y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de los alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (Mineduc, 2013).

De esta manera, el Decreto 170 aporta mayores orientaciones respecto al diagnóstico de las diversas necesidades educativas especiales, regulando así el acceso a la subvención especial. Además, este decreto implica un cambio de enfoque en la implementación de los Proyectos de Integración Escolares, sustentándose en la valoración de las diferencias individuales y el respeto por la diversidad, apuntando a una visión más inclusiva de la educación, enfatizando en el trabajo institucional de cada escuela en favor de la inclusividad (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013). Esta política educativa se canaliza en los establecimientos a través de los Programas de Integración Escolar.

### *Política de participación de la familia y la comunidad*

Los lineamientos de la política educativa nacional han explicitado, desde 1990, la participación activa de la familia. Los primeros antecedentes documentados al respecto remiten al Programa de las 900 Escuelas con estrategias que tendían a fortalecer

el vínculo familia-escuela. Posteriormente, el año 2002 entró en vigor la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo, centrada en dos focos: la gestión educativa y la gestión administrativa del sistema (Mineduc, 2004).

Para esta política, la participación de las familias, a través de los padres y apoderados, en la institución educativa podía adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de involucramiento considerado. En ella se distinguían, a partir de un documento elaborado por el CIDE (en Mineduc, 2004), cinco niveles posibles de participación en orden creciente de involucramiento: nivel informativo, nivel colaborativo, nivel consultivo, nivel de toma de decisiones y nivel de control de eficacia.

Una de las fortalezas de esta política fue ofrecer el marco formal que reguló la conformación y desempeño de los centros de padres y apoderados en la escuela.

En 2017 surge la Política de Participación de la Familia y la Comunidad en Instituciones Educativas como una reformulación de la política en esta línea, actualizándola y fortaleciéndola a la luz de los planteamientos de la Educación Pública y basándose en los principios de la reforma educativa en marcha. Una de las razones centrales de esta reformulación fue responder a los objetivos de la Ley 20.845 de Inclusión (2015).

Este documento fue generado luego de un trabajo diagnóstico y reflexivo de diversos actores sociales. Su énfasis está en evidenciar el aporte de la familia y la comunidad al fortalecimiento del sistema educativo potenciando la integración de la escuela con su entorno y la generación de espacios para la ciudadanía, convivencia y participación.

FIGURA 5. PRESENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS



DIVISIÓN DE  
EDUCACIÓN  
GENERAL

## Política de Participación de **las Familias y la Comunidad** EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS



Fuente: Mineduc (2017)

Esta política posee seis principios que orientan su accionar: igualdad de oportunidades y logro pleno potencial de los/as estudiantes, participación efectiva como eje central de las políticas sociales y educativas, la institución educativa como principal agente de involucramiento, corresponsabilidad en la tarea formativa de todos los estudiantes, inclusión de la diversidad social y cultural presente en las escuelas y participación de la comunidad o el territorio. Su objetivo general es «aportar al desarrollo integral del estudiantado y a mejorar la calidad educativa, a través de la generación de condiciones para la participación e involucramiento de las familias y la comunidad en las instituciones educativas» (Mineduc, 2017: p. 31). Canaliza su accionar en tres líneas estratégicas: diálogo y colaboración entre actores educativos, apoyo a la formación de actores educativos para la participación e integración de la escuela a la comunidad local, cuyos ejes centrales se sintetizan en la siguiente tabla.

TABLA 2. Áreas estratégicas y líneas de acción de la POLÍTICA DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y COMUNIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

| Área estratégica   | Líneas de acción   |
|--|--|
| <p>1. Diálogo y colaboración entre actores educativos: institución educativa, familias y comunidades</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar a las familias las metas de mejoramiento de la calidad educativa.</li> <li>• Fomentar la participación familiar en la definición de necesidades, expectativas y compromisos mutuos.</li> <li>• Establecer canales claros, fáciles y accesibles de comunicación.</li> <li>• Promover la generación de variadas instancias para la participación efectiva de los actores de la comunidad educativa.</li> <li>• Propiciar una colaboración entre estudiantes, educadores, docentes y familias, que aporte al desarrollo de una convivencia escolar basada en el bien común.</li> </ul> |

Área estratégica

Líneas de acción

- Promover la mayor representatividad posible en todas las instancias de participación, cautelando que exista paridad en todos los espacios.
- Generar instancias de diálogo institucional y sistemático en la comunidad educativa.
- Propiciar la participación de los padres, madres y personas adultas significativas en los procesos pedagógicos que desarrolla la escuela.
- Promover la organización y coordinación de actividades de extensión cultural, deportiva y recreativa entre la escuela y la comunidad local.
- Entregar orientaciones para fortalecer la participación en las instancias que proveen el sistema escolar.
- Implementar estrategias que permitan la participación de las familias en el seguimiento y monitoreo de los instrumentos de gestión de los establecimientos educacionales.
- Proponer herramientas o mecanismos que permitan conocer y monitorear las formas de participación de las familias en el establecimiento educacional.
- Diseñar y promover la participación de las familias en la elaboración, implementación y evaluación de los diversos instrumentos de gestión escolar y planes de interés: culturales, deportivos y otros.

---

2. Apoyo a la formación de actores educativos para la participación

- Diseñar e implementar programas de sensibilización y perfeccionamiento a equipos directivos y sostenedores.
-

Área estratégica

Líneas de acción

- Diseñar e implementar programas de capacitación y/o perfeccionamiento para otros actores de la comunidad educativa (equipos administrativos y de servicios, profesionales no docentes), en temas que vayan desde las normativas a la comunicación efectiva familia-escuela.
- Diseñar e implementar programas de capacitación para organizaciones de padres, madres y apoderados/as.
- Diseñar e implementar programas, talleres y materiales de apoyo para las familias orientados al desarrollo y ejercicio de sus roles parentales.

---

3. Integración de la escuela a la comunidad local

- Potenciar y difundir las instancias de encuentro entre los actores de la comunidad escolar y local.
  - Facilitar las condiciones para que las familias puedan contar con un soporte que les permita acceder a oportunidades sociolaborales que mejoren su calidad de vida.
  - Propiciar la implementación de una escuela abierta a la comunidad mediante la ocupación concertada de la infraestructura de los establecimientos educacionales, para actividades y necesidades de las organizaciones del territorio.
  - Facilitar el acceso de organizaciones sociales, instituciones territoriales y/o sectoriales del Estado, que entreguen servicios y cursos de nivelación de estudios y capacitación para los jóvenes y adultos de la comunidad local.
-

## Área estratégica

## Líneas de acción

- Identificar recursos sociales y educativos que posibiliten la conformación de un trabajo en red con otros actores institucionales y territoriales con capacidad de velar por la garantía de derechos del estudiantado.
- Promover el desarrollo de relaciones entre los actores educativos, sociales e institucionales que interactúan en el contexto escolar y comunitario.
- Orientar cambios necesarios en los ámbitos de la organización escolar que permitan una participación más efectiva y plural, con otros actores institucionales, en el quehacer escolar.

Fuente: elaboración propia

A partir de estos marcos legislativos —que regulan el funcionamiento escolar y operan como condiciones favorables para el desarrollo de programas de intervención— se pueden reconocer lineamientos programáticos de la política educativa vigente, a través de los cuales los programas son canalizados. Para esto se describirán brevemente tres programas de intervención canalizados directamente desde la política educativa, que cuentan con financiamiento público. Adicionalmente se expondrá la posibilidad de inserción de programas de intervención que provienen del mundo privado y que tienen cabida en las escuelas chilenas.

#### LINEAMIENTOS PROGRAMÁTICOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL

La política educativa ofrece orientaciones, regulaciones y especificaciones técnicas y financieras que afectan a los programas que canalizan. En las líneas que siguen se expondrán tres grupos

de programas. Estos no responden a una revisión exhaustiva de la totalidad de programas presentes en las escuelas chilenas sino a su relevancia, dada desde la aproximación empírica en el marco de este libro. Los programas abordados serán: programas de mejoramiento que poseen financiamiento de la Ley SEP, Programa Habilidades para la Vida (HpV) y Programas de Integración (PIE). Se hará mención también a inserciones del área privada mediante programas educativos y sociales en las escuelas; son los casos del Programa Proniño financiado por la Fundación Telefónica, Programas Aprender en Familia de la Fundación CAP y Programas Educativos de Minera La Escondida.

TABLA 3. CUADRO ILUSTRATIVO DE PROGRAMAS SEGÚN SU FUENTE DE FINANCIAMIENTO Y MARCO POLÍTICO-LEGISLATIVO REGULADOR

| Fuente de financiamiento | Marco político-legislativo  | Programas   |
|--------------------------|---|---|
| Financiamiento público   | Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (2009)   | Programas de Mejoramiento Educativo<br>Ejemplo ilustrativo: Programa Duplas Psicosociales (Peñalolén)   |
|                          | Lineamientos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), Área Psicosocial (referente) | Programa Habilidades para la Vida   |
|                          | Ley 20.201-Decreto 170 para el abordaje de necesidades educativas especiales                        | Programas de Integración Escolar (PIE)  |
| Financiamiento privado   | Sin regulaciones. Según la oferta privada   | Programa Proniño, Fundación Telefónica / Consejo de Defensa del Niño (ejemplo ilustrativo)<br>Programa Aprender en Familia, Fundación CAP (ejemplo ilustrativo) |

| Fuente de financiamiento | Marco político-legislativo | Programas   |
|--------------------------|----------------------------|---|
|                          |                            | Programas Educativos, Minera La Escondida (ejemplo ilustrativo) |

Fuente: elaboración propia

### *Programas de mejoramiento SEP*

Los programas de mejoramiento con financiamiento SEP sitúan a los establecimientos en una lógica de mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos sus estudiantes, tarea en que se compromete toda la comunidad. Ellos permiten abordar las siguientes áreas de proceso: gestión del currículo, liderazgo escolar, convivencia y gestión de recursos (Mineduc, 2013).

Los planes de mejoramiento deben responder a cuatro etapas para su diseño y ejecución: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación.

- En la *etapa de diagnóstico* los establecimientos deben analizar los resultados educativos y resultados de eficiencia interna, junto con desarrollar la autoevaluación de la gestión institucional mediante el análisis de sus prácticas institucionales y pedagógicas.
- En la *etapa de planificación* los establecimientos proyectan lo que pretenden realizar en un año para mejorar los resultados y las prácticas institucionales y pedagógicas. En esta fase la escuela deberá vincular los resultados institucionales con los resultados de evaluación de las prácticas y la síntesis diagnóstica. Simultáneamente se priorizan las dimensiones a abordar y el proceso de mejora que se requiere para cada dimensión.
- La *etapa de implementación* corresponde a todo lo que el establecimiento realiza para ejecutar su planificación, tomando decisiones respecto de ella para ajustar la planificación inicial.

- La etapa de *evaluación* corresponde al período en el cual el establecimiento ya está cerrando su plan y debe reflexionar respecto de lo logrado durante el año y aquello que se presenta como un desafío para el año siguiente. El establecimiento evalúa globalmente la gestión e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo. Además se evalúa el logro de las metas educativas y de los aprendizajes y la consecución de objetivos asociados a los procesos de mejoramiento. Junto con ello se establecen las brechas entre lo proyectado y lo alcanzado. Se debe establecer si, efectivamente, las prácticas mejoraron su nivel de calidad, para lo que es necesario volver a aplicar la Guía para el Diagnóstico de la Gestión Institucional y determinar la brecha entre el resultado inicial y el obtenido.

### *Programa Habilidades para la Vida*

El Programa Habilidades para la Vida (HpV) es una iniciativa de abordaje psicosocial destinada a niños/as insertos en escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas «con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial» ([www.junaeb.cl](http://www.junaeb.cl)). Data del año 1995, cuando se inicia una investigación relativa a la salud mental de escolares de primer ciclo de escuelas de sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial. Es uno de los programas con mayor experiencia en Chile, pues se ha mantenido en el tiempo estudiando su evolución y mejoras en base a evidencia científica (Ramos y Santana, 2013).

El programa HpV se conformó a partir de una vasta experiencia en el ámbito de la salud mental, consolidándose y ampliando gradualmente su ámbito de intervención. Actualmente se desarrolla en 135 comunas a lo largo del país, con el apoyo de 137 equipos ejecutores (Junaeb, 2005, 2008 y 2011).

En relación con las problemáticas que aborda el programa, este se centra en la salud mental de toda la comunidad educativa. Otras áreas de interés para el programa son las situaciones conflictivas que surgen dentro de la sala, apoyando a los docentes con técnicas y

metodologías para superarlas. Respecto de las familias, se considera particularmente a los padres, en específico las dificultades de compromiso con la educación de sus hijos, las formas de crianza, las dificultades para establecer límites de manera eficaz y en un contexto de respeto de sus derechos (Ramos y Santana, 2013).

Pensando en la población escolar entre los cuatro y 10 años, Junaeb define el siguiente propósito a corto plazo: aumentar el éxito en el desempeño escolar observable en altos niveles de aprendizaje, baja repetición y abandono. Asimismo, para la población escolar entre los 10 y 15 años, se propone: fortalecer competencias interpersonales sociales, cognitivas y afectivas para lograr una convivencia escolar positiva y bienestar. A largo plazo el propósito es elevar la calidad de vida (bienestar, competencias personales y esperanza de vida) y prevenir daños en salud mental asociados a conductas violentas, depresión, consumo abusivo de alcohol y drogas (Junaeb, 2012).

El programa se fundamenta en una perspectiva psicosocial en la que el niño es percibido en interacción tanto con su núcleo familiar como con un medioambiente sociocomunitario, relación que moldea su personalidad de manera significativa. «En la construcción del comportamiento infantil son preponderantes el rol y el sentido que tienen las interacciones con los adultos significativos en los ámbitos cotidianos: hogar y escuela» (Junaeb, 2011: p. 8). HpV se sustenta en los aportes de la epidemiología del desarrollo, en las buenas prácticas de promoción y prevención en salud mental, en la psicología clínica infanto-juvenil y en estrategias comunitarias.

Las estrategias de intervención del Programa HpV se organizan en las siguientes unidades:

- promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa;
- detección de factores de riesgo y conductas desadaptativas: hogar y escuela;
- prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo;
- derivación de niños a atención mental,
- desarrollo de red de apoyo local y
- evaluación y seguimiento.

En relación con las actividades que el programa destina a cada actor, en el caso de los niños se concentran actividades contenidas en la Guía de Actividades Promocionales y Preventivas que impulsa la participación activa, la toma de decisiones y el aprendizaje a través del juego (Junaeb, s/f). En el trabajo con los docentes destaca el trabajo orientado al autocuidado; además, el programa les proporciona asesoría y orientación en materia del trabajo en aula, apuntando a aprendizajes más efectivos y climas más armónicos para la enseñanza. En el trabajo con los padres se siguen las directrices de la Guía de Trabajo para Padres y Educadores, proponiendo acciones desde la educación popular apuntando a estrategias participativas, reflexivas y prácticas (Junaeb, s/f). En la guía se proponen temáticas asociadas al vínculo entre el mundo adulto y los niños, como la percepción que se tiene de los niños y la adecuación de expectativas, la aceptación y expresión de los propios sentimientos frente a situaciones de tensión, el sentido del castigo, entre otras. También se deja espacio para que los padres propongan temáticas a tratar en espacios de taller (Ramos y Santana, 2013).

La evaluación es un componente importante para el programa, constituyéndose en una de sus unidades estructurales. Este proceso incorpora la revisión, sistematización y análisis de la información recogida para cada unidad o componente del programa, en los distintos momentos de implementación de HpV en cada una de las comunas y escuelas.

### *Programa de Integración Escolar*

Los Programas de Integración Escolar (PIE) corresponden a una estrategia inclusiva para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. Su propósito es favorecer la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales (Mineduc, 2012).

Los recursos utilizados por el PIE incluyen la contratación de profesionales docentes especializados y profesionales asistentes de

la educación, desarrollando una intervención interdisciplinaria, brindando apoyo específico, dentro y fuera del aula, y asumiendo tareas de coordinación a nivel comunal tanto como con las familias y otras redes significativas.

A partir del Decreto 170 (2009) se establecen una serie de condiciones técnicas para la aprobación de los PIE. Estas, según Marfán, Castillo, González y Ferreira (2013) aluden a:

- Constituir una estrategia para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento a través de la presencia, participación y logro de aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Por otra parte, el PIE debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, cuando corresponda.
- Contribuir en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje. Para esto se deben establecer metas relacionadas al currículo adaptado y al Plan de Mejoramiento (SEP), considerando a las familias y al propio alumno con necesidades educativas especiales. Además, se debe implementar un sistema de evaluación y seguimiento del progreso de estos estudiantes, disponible para las familias, e instancias de asesoría técnica e inspección del Ministerio.

El proyecto debe contar con una planificación rigurosa de la utilización de los recursos que aporta la fracción de la Subvención de Educación Especial, destinada a la contratación de recursos profesionales, capacitación y perfeccionamiento, materiales educativos, evaluación diagnóstica, coordinación, trabajo colaborativo y evaluación.

La implementación del Decreto 170 instaló en los establecimientos las siguientes etapas:

- Detección y evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de necesidades educativas especiales para el ingreso a un PIE.
- Coordinación interna del PIE de acuerdo con lo comprometido en el Programa (que contiene las estrategias, la planificación

de los apoyos dentro y fuera del aula, de la adquisición de recursos y del perfeccionamiento a realizar) y en el Convenio (firmado por el sostenedor, contiene los compromisos para la implementación del PIE).

- Uso adecuado y pertinente de los recursos provenientes de la subvención de educación especial de carácter transitoria. En esta etapa se trabaja en base a un plan de adquisiciones de materiales educativos y de perfeccionamiento.
- Desarrollo, en los equipos profesionales, de actitudes o lógicas de operar que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Elaboración de proyectos de integración escolar que respondan a variadas alternativas: proyectos comunales de integración, proyectos de integración escolar de establecimientos con diferentes dependencias y sostenedores y proyectos de integración escolar por establecimiento.

### *Programas con financiamiento privado o mixtos insertos en las escuelas*

Los programas de intervención social con financiamiento privados tienen cada vez mayor presencia en las escuelas. Algunos surgen como estrategias de responsabilidad social empresarial, otros como fundaciones que se han transformado en organismos de asistencia técnica-educativa (ATE) o fundaciones que de manera directa buscan aportar a los contextos educativos dadas sus misiones institucionales. No se cuenta con un catastro nacional que recopile la totalidad de experiencias de este tipo ni sus focos y alcances, siendo ello una limitación para el análisis.

Para efecto de este libro se ha optado por tres ejemplos ilustrativos:

TABLA 4. EJEMPLO DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS EMANADOS  
DEL SECTOR PRIVADO

#### Programa Proniño, Fundación Telefónica

Este programa no trabaja en modalidad ATE ni haciendo uso de otras fuentes de financiamiento; en otras palabras, es una iniciativa financiada totalmente por Fundación Telefónica España y ejecutada técnicamente por el Consejo de Defensa de Niño (CODENI), una ONG chilena. El programa tiene por objetivo contribuir a la erradicación progresiva del trabajo infantil por medio de una escolarización continua y de calidad. Su implementación en Chile data del año 2001, llegando a estar presente en más de 60 establecimientos municipales a lo largo del país. Lo novedoso del programa ha sido su modelo de intervención, el cual apuesta por un enfoque ecológico que desde diversas acciones involucra a la comunidad, la escuela y las familias. Su trabajo con familias es central tanto en el fortalecimiento de habilidades parentales acordes a las etapas de crecimiento de los niños, el fortalecimiento de la vinculación familia-escuela y el reconocimiento de la familia como un recurso protector frente a la deserción escolar y el trabajo infantil. Si bien el programa es de corte promocional y preventivo, en algunos períodos de su implementación se hicieron aportes asistenciales en becas de uniformes y materiales para los niños/as. Un aspecto altamente valorado por parte de los directores de los establecimientos ha sido que provee a la escuela de un profesional —trabajador social— con dedicación exclusiva por un período de cuatro años (Santana, 2013).

#### Programa Aprender en Familia, Fundación CAP

Otro ejemplo, que se desprende de fundaciones asociadas a empresas, es la experiencia de la Fundación CAP, institución privada creada en 1988. Comenzó su trabajo en las regiones donde estaba el grupo empresarial CAP (Atacama, Coquimbo y Biobío) y progresivamente se expandió a la Región Metropolitana. Desde el año 2006 desarrolla un programa de educación de calidad con asesoría institucional y pedagógica que hoy abarca 25 escuelas municipales con alta vulnerabilidad social y bajo rendimiento académico. Desde el año 2010 implementa el Programa Aprender en Familia, cuyo objetivo es fortalecer y desatacar el rol de las familias en el aprendizaje y sano desarrollo de los niños. Actualmente está presente en 60 escuelas municipales. Posee tres líneas de trabajo que buscan potenciar el vínculo familia-escuela, fortalecer las competencias parentales y consolidar las redes en las familias (Fundación CAP, 2015).

Programas Educativos, Fundación Minera La Escondida

Este tercer ejemplo corresponde a financiamiento mixto, de recursos privados complementados con recursos SEP. Se trata de la Fundación Minera Escondida, que focaliza su acción en la región de Antofagasta, apuntando a fortalecer competencias profesionales con énfasis en los primeros años del ciclo formativo escolar. En materia educativa han apuntado a impactar variables de gestión institucional y pedagógica en la región promoviendo la educación de calidad desde la primera infancia y propiciando un mayor involucramiento de la comunidad escolar. Las principales experiencias en materia educativa son el *Programa Futuro Infantil Hoy*, *Mejor Escuela*, *Mejor Liceo*, por nombrar algunas (Fundación Minera La Escondida, 2015).

---

Este marco referencial nos permite comprender en qué escenario de política educativa y bajo qué regulaciones normativas se inscriben los programas de intervención delimitando parte de su accionar en cuanto al alcance de las propuestas, los recursos disponibles y los ámbitos de acción de su competencia.

La comprensión de este amplio marco referente a las políticas educativas chilenas, las características del sistema escolar y la aproximación a líneas programáticas específicas, serán complementadas en el capítulo siguiente con elementos asociados a las intervenciones sociales, sus modelos y técnicas utilizadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, J., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar chileno. *Educação e Pesquisa*, Vol. 41, No. 4, 947-960.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa. *Educação & Sociedade*. Vol. 32, 115, pp. 305-322.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de Educación*. V Congreso Mundial. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Ball, S., Thrupp, M. & Forsey, M. (2010). Hidden markets: the new education privatization. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 229-241.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Education Policy Analysis Archives / Archivos analíticos de política educativa*, Vol. 22, 1, 1-13.
- Carrasco, A., Contreras, D., Elacqua, G., Flores, C., Mizala, A., Santos, H., Torche, F. y Valenzuela, J. (2014). Hacia un sistema escolar más inclusivo: cómo reducir la segregación escolar en Chile. Informe de políticas públicas 3. Espacio Público.
- Carrasco, R., Pérez, M. y Núñez, D. (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 52 (1), 65-83.
- Castro-Paredes, M. (2012). Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. Vol. 22, 43, pp.77-92.
- Corvalán, J. (2012). La subvención escolar preferencial en Chile: mirada a su primera fase de funcionamiento. Serie Auditorías de Política Educativa de PREAL. Santiago: PREAL.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Santiago, 14 de mayo del 2009.
- Delgado, I., Zúñiga, V. & Jadue, L. (2006). Estudio comparativo de escolares que participaron del Programa Habilidades para la Vida y Simce 4° Básico 2005. Santiago: Mineduc-Junaeb.

- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. Estudios Públicos, primavera, No. 84.
- Fundación CAP. (2018). Proyecto aprender en familia. Recuperado el 2 de enero de 2018 desde: <http://fundacioncap.cl/aprender-en-familia/proyecto/>
- Fundación CAP. (2015). Aprender en familia. Recuperado el 2 de junio de 2015 desde: <http://www.fundacioncap.cl/programaaprender.html>
- Fundación Minera La Escondida. (2015). Áreas de acción. Recuperado el 2 de junio de 2015 desde: <http://www.fme.cl/educacion>
- Gallego, F. y Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, 1, 263-284.
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar: consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, 1, 65-85.
- Junaeb (s/f). Cincuenta años apoyando la inclusión. Informe de gestión 2014. Santiago: Gobierno de Chile, Mineduc y Junaeb.
- Junaeb (2015). Nosotros. Recuperado el 2 de mayo de 2015 desde: [http://www.junaeb.cl/prontus\\_junaeb/site/artic/20100112/pags/20100112114344.html](http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100112/pags/20100112114344.html)
- Junaeb (2012). Nosotros. Recuperado el 2 de octubre de 2012 desde: [www.junaeb.cl/prontus\\_junaeb/site/artic/20100112/pags/20100112114344.html](http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100112/pags/20100112114344.html)
- Junaeb (2012). Programa Habilidades para la Vida. Resumen ejecutivo. Documento inédito.
- Junaeb (2011). Términos de referencia administrativos y técnicos para la presentación de proyectos de continuidad Programa Habilidades para la Vida, período 2011-2013.
- Junaeb (2008). Manual de apoyo técnico-metodológico, Talleres Preventivos.
- Junaeb (2005). *Programa Habilidades para la Vida. Un aporte al bienestar de la comunidad educativa*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Junaeb (s/f). *Guía de actividades promocionales y preventivas con niños y niñas*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Junaeb (s/f). *Guía para el trabajo promocional*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Junaeb (s/f). *Guía para el trabajo con padres y educadores*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Kremerman, M. (2008). *La privatización de la educación. Estudio del caso chileno*. Santiago: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Larragaña, O., Peirano, C. y Falk, D. (2009a). El sector municipal en el sistema educacional chileno. En M. Marcel y D. Raczynski (eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la Educación pública de gestión local en Chile* (pp. 49-76). Santiago: Uqbar editores.

- Ley 19.628 sobre la protección de la vida privada. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, 23 de julio del 2011.
- Ley 20.201. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 6 de junio del 2007.
- Ley 20.248. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 25 de enero del 2008.
- Ley 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 28 de julio del 2009.
- Ley 20.249. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 31 de enero del 2008.
- Marcel, M. y Raczynski, D. (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar editores.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas transitorias (NEETT). Santiago: Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile.
- Martinic, S. y Elacqua, G. (2010). ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago: Unesco y PUC.
- Matus, T. (2004). *La reinvencción de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del trabajo social chileno (1925-1965)*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Maureira, F. (2016). Con el reto de mejorar simultáneamente la calidad y la equidad Chile transforma su sistema escolar. *Tarea*, 93, 35-39.
- Mineduc, División de Educación General, Unidad de Educación Especial (2012). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago: División Educación General, Unidad Educación Especial.
- Mineduc. (2013). Comunidad escolar. Recuperado el 2 de junio de 2018. <http://www.comunidadescola.cl>
- Mineduc. (2013). Ayuda Mineduc. Recuperado el 2 de junio de 2018. <http://www.ayudamineduc.cl>
- Mineduc. (2017). Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 2 de junio de 2018. <http://www.mineduc.cl>
- Muñoz, G. (2014). Aportes conceptuales y empíricos para pensar la intervención social interdisciplinaria en Chile. *Intervenciones*. N°3, 19-26.
- Muñoz, G., Marfán, J., Pascual, J., Sánchez, M., Torre, M. y Von Hausen, C. (2010). Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizaje de política. Santiago: Fundación Chile, Mide UC, CEPPE.

- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Educación, Unesco.
- Olivares, G. (2011). *Accountability* en la gestión educacional de escuelas incorporadas en la Ley SEP. Santiago: Tercer Encuentro Anual de Políticas Públicas.
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, 1, 13-29.
- Ramos, L. y Santana, A. (2013). Programa Habilidades para la Vida. En M. Saracostti (ed.), *Familia-escuela y comunidad 1: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp. 57-65). Santiago: Universitaria.
- Román, M. (2007). *Un sistema educativo con dos cabezas: ¿quién responde por las escuelas públicas en Chile?* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- San Martín, V., Paukner, F. y Sanhueza, S. (2015). ¿Cuál cable primero? El desarme del sistema educativo chileno. *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, Vol. 60, 159-186.
- Santana, A. (2013). Programa Proniño. En M. Saracostti (ed.), *Familia-escuela y comunidad 1: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp.28-54). Santiago: Universitaria.
- Saracostti, M. y Santana, A. Corporación Municipal de Peñalolen. (2013). En: Familia-Escuela-Comunidad. Una alianza necesaria para intervenciones biopsicosociales positivas. M, Saracostti. (Ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Schwartzman, S. y Cox, C. (2009). Las agendas pendientes de la educación. En S. Schwartzman y C. Cox (eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* ((pp. 9-29). Santiago: Uqbar Editores.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking School Contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Unicef (2015). *Los derechos de los niños, una orientación y un límite. Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia*. Santiago: Unicef.
- Valenzuela, J. (2006). Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal. *Revista Electrónica Agenda Pública*, año V, 10, 1-15.
- Valenzuela, J., Villarroel, G. y Villalobos, C. (2013). La ley de subvención escolar preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2). 113-131.
- Vanni, X. y Bravo, J. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: el sistema de aseguramiento de la calidad. En S. Martinic y G.

- Elacqua (eds.), ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo (pp. 183-205). Santiago: Unesco y PUC.
- Verger, A. y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el «aprendizaje para todos». *Educação & Sociedade*, vol. 32, 177, 911-932.
- Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado*, vol. 16, 13, 11-29.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, vol. 36, 132, 599-622.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalidad. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo (pp. 161-182). Santiago: Unesco y PUC.
- Winkler, D. (2009). Financiamiento educacional en Latinoamérica. En S. Schwartzman y C. Cox (eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (pp. 33-56). Santiago: Uqbar Editores.
- Youdell, D. (2011). *School trouble: identity, power and politics in education*. New York: Routledge.



## CAPÍTULO 2

# LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LAS FAMILIAS Y LAS ESCUELAS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS

*Alejandra Santana, Mahia Saracostti y Laura Lara*

Los programas de intervención social en la escuela se pueden concebir como estrategias propias de los movimientos de reforma al conformarse como un apoyo especializado que busca afectar directamente las condiciones de aprendizaje de los niños/as, sus familias y comunidades. De esta forma, se sitúan en el marco de la política educativa y de las regulaciones legislativas que han favorecido su desarrollo y proyección.

Por su parte, dichos programas pueden reconocerse como expresión de procesos de intervención social que dan cuenta de su horizonte de transformación, de una particular manera de aproximarse a los fenómenos sociales, con determinadas opciones metodológicas y éticas que sustentan el diseño y aportan coherencia a su implementación. Este capítulo busca contribuir a la construcción de un marco referencial de carácter conceptual que favorezca la comprensión de los programas de intervención social desde los aportes del trabajo social como una de las disciplinas que se ha enfocado en los procesos de intervención. Se enfatizará en los aportes del trabajo social escolar que han sido documentados principalmente por referentes anglosajones.

## LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los procesos de intervención social apelan desde sus orígenes a la posibilidad de transformación de la realidad, inquietud que tomó fuerza en los siglos XVIII y XIX «en un contexto [americano] marcado por el interés racionalizador y científico propio de la época [...] con ello se erige el interés en la búsqueda de las causas que producen los denominados «problemas sociales»» (Muñoz, 2011: p. 85). Así, la intervención social «es desplegada en contextos marcados por una creciente diferenciación social y funcional que configura un escenario cambiante y complejo, en el que eclosiona una estructura social completamente diferente a la del pasado» (Muñoz, 2011: p. 88).

El trabajo social, como disciplina, se ha enfocado en el estudio y desarrollo de los procesos de intervención social recogiendo diversas discusiones en torno a lo que se entiende por intervención social. Dicha conceptualización ha ido mutando en función del momento histórico y las influencias de cada época. En sus inicios sus acciones eran de carácter asistencial y filantrópico, marcando la separación del conocer y el hacer, llevando al trabajo social a definirse desde su operatoria (el hacer), incorporando en su lógica de corte científicista que lo ubicó como una tecnología (Matus, 1999). Actualmente se han desarrollado otras visiones frente a dicho quehacer. Esta resignificación ha respondido a una forma de trabajo social denominado *contemporáneo*, llamado a dar cuenta de la complejidad existente en las problemáticas que aborda, puesto que la sociedad es entendida desde la lógica de las sociedades modernas globalizantes (Matus, 1999).

De esta forma, la intervención social contemporánea se puede entender como «un proceso epistemológica y políticamente construido y planificado para la consecución de un cambio significativo como deseable, es un concepto que solo puede tener cabida en la lógica de la modernidad, la que por su propia condición sienta las posibilidades para que emerja la pregunta por la transformación social» (Muñoz, 2011: p. 86). Está tensionada por dos lógicas: los derechos propuestos por el ideario moderno y la democracia, junto a los condicionamientos que producen el

capitalismo como modelo y el mercado como su operador (Maier, 2005 en Muñoz, 2011: p. 86).

Matus (2001) señala que la intervención social puede ser entendida como un conjunto de acciones ordenadas y planificadas en función de las construcciones que se realizan, conjugando en ellas, estrategias y metodologías. Las acciones, al igual que el conjunto de ellas, no se presentan de manera neutra sino que conllevan una intensión, un horizonte particular que apunta a generar transformaciones en torno a situaciones no deseadas. De esta forma, en la lógica de este libro la dimensión de planificación e implementación se hace operativa a través de los programas de intervención social que se despliegan en contextos escolares apuntando a distintos horizontes de cambio. Cuando estos cambios van en la línea de generar mejoras educativas se puede decir que contribuyen a los procesos de reforma educativa.

Trabajo social e intervención social son nociones que están estrechamente vinculadas en el debate respecto al objeto del trabajo social. Saavedra (2017) destaca, luego de una revisión histórica, que varios autores han propuesto identificar a la intervención social como objeto del trabajo social: «la relación entre trabajo social e intervención social es histórica, fundacional e identitaria, tanto en sentido de pertenencia como de reconocimiento de otros campos. Es así que el concepto de intervención es parte del diálogo entre antropología y trabajo social, a propósito de los procesos de transformación sociocultural» (p. 216). Pese a que esta postura reviste múltiples limitaciones<sup>1</sup>, se puede afirmar que «la intervención social es sustantivamente el campo conceptual que mejor se adecúa tanto al propósito de transformación que subyace al trabajo social como al conocimiento disciplinario susceptible de producir, considerando además lógicas transdisciplinarias en las ciencias sociales contemporáneas» (Saavedra, 2017: p. 217). En el marco de

---

<sup>1</sup> El autor señala limitaciones asociadas a las trabas conceptuales que pueden frustrar la atribución de cualidad de objeto disciplinario, tales como: equiparar intervención a ejecución o implementación, asimilar intervención con práctica, asumir que trabajo social no es el único campo que desarrolla conceptos y métodos de intervención social, entre otros (Saavedra, 2017).

este libro se asumirá la intervención social como objeto del trabajo social escolar, entendiéndola como norte en la intencionalidad de transformación sociocultural subyacente a las prácticas escolares, en este caso a la implementación de los programas de intervención en escuelas en desventaja.

Bermúdez (2012) ofrece una conceptualización de intervención social que resulta útil para hacer un puente con el foco de este libro: los programas de intervención. La autora señala que la intervención social implica

«el reconocimiento de [la] capacidad técnica para responder a las demandas sociales y la concreción de acciones en lo cotidiano. Esta capacidad estaría dada, en el caso de los organismos gubernamentales, por la política social del Estado, que se expresa en programas y proyectos sociales; y en el caso de los organismos no gubernamentales, como se ha señalado, desde la oposición o el respaldo a dicha política, también bajo la figura, hoy, de proyectos sociales (propia de la planeación y la administración social)» (p. 84).

A continuación se abordará lo que ocurre en un área de especialización del trabajo social centrada en las intervenciones en el ámbito escolar; aquellas que se insertan en la dinámica escolar generando diagnósticos, dando retroalimentación a diversos procesos y generando la participación de diversos actores (Raines, 2008).

## DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL ESCOLAR

Los procesos de intervención social escolar se hacen operativos a través de formas particulares de organización. Para ello se ha hecho uso de herramientas de administración y gestión, particularmente en el área de diseño de proyectos sociales. Desde esta vertiente se ha logrado delimitar la acción, los recursos y los tiempos asociados a estas unidades de intervención social, en este caso denominadas *programas*.

Para Unicef-CIPPEC (2012) es posible establecer una relación entre políticas, programas y proyectos —las 3P—, destacando la

necesidad de operar de manera articulada. Desde estos referentes, la política pública no es resultado de un proceso lineal, coherente y necesariamente deliberado de diseño o formulación, sino que es objeto de un proceso social y político que configura un campo en disputa. Las políticas públicas, entonces, se cristalizan en programas y proyectos a los que se les asignan recursos para su puesta en práctica. De esta forma, «mientras la política pública se refiere a procesos políticos y sociales que se desarrollan en el tiempo, programa remite a una construcción técnica (que no niega el componente político), con mayor o menor capacidad de expresar la complejidad del problema» (p. 14). A su vez, los programas se conforman de un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos. Son los responsables de establecer prioridades de la intervención, ya que permiten identificar y organizar los proyectos, definir el marco institucional y asignar los recursos.

Para estos autores, políticas, programas y proyectos no se mantienen en el tiempo tal como fueron diseñados. Cuando se ponen en marcha, entran en relación con otros programas y proyectos, o con otras formas de organización y sufren modificaciones. «La relación de los programas o proyectos sociales con la política social en los distintos niveles (nacional, provincial o municipal) será virtuosa (o no) según cuáles sean las características que asuman los procesos de gestión, las condiciones del contexto y las capacidades estatales» (Unicef-CIPPEC, 2012: p. 15).

Los programas estudiados responden a esta descripción y las particularidades de su implementación manifiestan dicha interacción con otros programas bajo ciertas condiciones socioculturales y ciertos modelos de gestión.

Poseen, todos ellos, un sentido, habitualmente dado por el horizonte de cambio sobre el cual se movilizan. Apelan a los fundamentos, a los argumentos que justifican su existencia en el escenario social.

## *Sentido de los programas de intervención social en la escuela*

Los programas de intervención social en la escuela aplicados en Chile han cobrado sentido principalmente como estrategias de apoyo que contribuyen a abordar aquellas dimensiones que no han sido trabajadas desde los lineamientos pedagógicos tradicionales a nivel escolar, es decir, todo lo relacionado con las condiciones de vida de los niños, sus relaciones significativas (particularmente con sus familias) y sus dimensiones emocionales y sociales, ámbitos que redundan en sus posibilidades de aprendizajes y logros. A continuación se desarrollarán argumentos que ayudan a comprender el rol de los programas de intervención en la escuela que, pese a su interrelación, se han separado con fines analíticos.

Uno de los argumentos que justifica la presencia de programas de intervención en las escuelas surge desde *la necesidad por implementar mecanismos que aporten a una educación equitativa donde se afecten las condiciones de desventaja* en favor de equiparar condiciones que permitan que los aprendizajes se desarrollen. Lo anterior con miras a comprender la educación como un derecho complejo que va más allá del acceso y que problematiza sobre las condiciones de aprendizaje de los niños/as (Unicef, 2015).

Navarro (2004) señala que las condiciones de aprendizaje de los niños/as que entran en juego, «sin niveles básicos de equidad y cohesión social, la educación tiene muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos» (p. 15). Con la presencia de programas de intervención se contribuiría a afectar las brechas de equidad reconociendo «la condición desmejorada de ciertos individuos o grupos que afecta sus oportunidades y despliegue de capacidades y que deriva de su origen sociocultural» (p. 44).

Una segunda línea argumentativa que fundamenta el sentido de los programas de intervención en la escuela surge como *respuesta a orientaciones que apelan a la educación como derecho*. La noción de derecho ha evolucionado y complejizado hasta hoy, cuando se reconoce que el derecho a la educación incluye el derecho a la escolaridad, el derecho a aprender y el derecho a recibir un trato digno

en condiciones de igualdad de oportunidades (Unesco, 2013). Desde aquí, los programas de intervención aportan a velar por el derecho a la escolaridad de los niños/as mediante el abordaje de aspectos contextuales tanto de la escuela misma como del entorno familiar y comunitario, favoreciendo la igualdad de oportunidades en contextos de desventaja educativa, además de llevar discursivamente la temática de los derechos de la infancia como cambio de paradigma a la escuela.

Una tercera línea argumentativa que justificaría la presencia de los programas de intervención en la escuela apela que ellos *son estrategias concretas de mejora escolar*, recogiendo las particularidades de los contextos en que se implementan (Maureira, 2015; Maureira, 2011; Francis, Mills & Lupton, 2017; Lupton & Thrupp, 2013; Thrupp & Lupton, 2011; Horgan, 2011; Horgan, 2009).

Thrupp & Lupton (2006, 2011) destacan la influencia de los contextos educativos en los procesos escolares y en el rendimiento de los estudiantes, no solo aportando evidencias que expliquen esta relación sino contribuyendo desde argumentos asociados a la justicia social y a la necesidad de incorporar mejoras en esta línea, particularmente en la política educativa (Francis, Mills & Lupton, 2017; Grimaldi, 2012). De esta forma, en la medida que los programas son flexibles y se adecúan a las necesidades escolares, operan como mejoras de carácter contextualizado que responden a las características de los estudiantes, características del área / localidad y características de las escuelas (Lupton & Thrupp, 2013; Thrupp & Lupton, 2011; Lupton 2004, 2005 en Thrupp & Lupton, 2006).

Una cuarta línea argumentativa se fundamenta en *estrategias de gestión escolar* específicamente, reconociendo que la implementación de los programas son una oportunidad para desplegar la capacidad de movilizar recursos pedagógicos, profesionales, financieros, materiales y sociales para el logro de resultados de aprendizaje (Marcel, 2009). Los programas de intervención afectan de manera directa a la dimensión<sup>2</sup> de la gestión escolar, como lo es el ambiente

---

<sup>2</sup> Marcel (2009) propone cinco dimensiones de la gestión escolar: 1. el ambiente familiar y social en que se desenvuelven los niños y jóvenes; 2. el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases; 3. el entorno institucional provisto por el establecimiento; 4. el entorno inmediato de los establecimientos,

familiar y social, el entorno institucional de los establecimientos, dado que son parte activa de los procesos de implementación con variados ajustes organizacionales, y el entorno inmediato de los establecimientos, activando recursos comunitarios locales y centrales que complementen y potencien los procesos de intervención escolar (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017; Suárez y Muñoz, 2017; Maureira, 2011; Lorion, 2011).

Un quinto argumento sostiene que los programas de intervención en la escuela, además de querer *responder a las necesidades de los contextos de desventaja educativa*, buscan responder a nuevas configuraciones familiares y a niños/as con renovadas demandas de apoyo (Reschly & Christenson, 2012).

Baeza, Donoso y Rojas (2013) reconocen nuevas configuraciones familiares donde «la concreción de los cambios socioculturales, demográficos y estructurales que ha vivido «la familia», hace que ahora nos enfrentemos a una multiplicidad y diversidad de ellas y por lo tanto hablemos de «las familias». Esa familia nuclear formada por padre, madre e hijos, ya no es la que predomina en la sociedad; se han incorporado y coexisten como ya se ha dicho, una diversidad de formas familiares» (p. 10).

De esta forma, se reconocen contextos familiares reconfigurados que ejercen influencia diversificada en las condiciones de vida de los niños/as, donde muchas veces esa condición de fragilidad es leída —normativa y estigmatizadamente— desde la escuela. Esto la desconcierta, especialmente al profesorado, quienes han construido discursos que tienden a paralizar las posibilidades de acción de la escuela y estigmatiza estas nuevas configuraciones familiares en contextos de pobreza (Serra y Canciano, 2006). Así, el surgimiento de los programas de intervención social y su contribución con nuevos profesionales que se insertan en ella se aprecian como un apoyo a los profesores, quienes facilitan la comprensión de estas nuevas configuraciones familiares e implementan estrategias de acción para esa diversidad (Lupton & Thrupp, 2013; Horgan, 2009).

---

compuesto por los sostenedores y otros establecimientos educacionales, y 5. el sistema educativo en su conjunto, con sus correspondientes políticas, regulaciones, mecanismos de asignación de recursos y sistemas de supervisión.

Como respuesta a estos argumentos que dan sentido a las intervenciones, los programas de intervención optan por diversos caminos metodológicos, los cuales poseen estrategias, modelos y técnicas diferenciadas. A continuación, se abordan de manera sintética algunos de estos elementos.

### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS ASOCIADAS AL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

Los programas de intervención, además de enfocarse en determinadas áreas de acción y establecer objetivos propios, optan por particulares formas de abordar técnicamente el desarrollo de la intervención, lo que es declarado en el diseño como parte de su propuesta técnica y es ejecutado en el proceso de implementación del programa.

Esta particular forma de abordar la intervención se puede denominar *metodología del programa*. Desde los referentes del trabajo social, la metodología se concibe como «un conjunto de procedimientos que ordenan y dan sentido a la intervención, pero fundamentalmente como una estrategia flexible que articula la acción específica del trabajador social con el contexto. Una estrategia que permite una reflexión dialéctica y crítica sobre las situaciones problemáticas sobre las cuales se establece la intervención profesional» (Rozas, 1998: p. 70).

Un criterio de calidad de una intervención es que su metodología sea pertinente a los fenómenos que se abordará y, a su vez, lo suficientemente flexible como para ajustarse a las contingencias del proceso. De esta manera, se espera que

«sea vigente y pertinente en el momento actual debe contextualizarse y asumirse como un proceso dinamizador dotado de una reflexividad que actúe en la consolidación de propuestas posibilitadoras de la construcción del conocimiento social, de la especificidad profesional y de los sujetos o situaciones sociales con los cuáles interactúa» (Vélez, 2003: p. 54).

### *Modelos de intervención social en el contexto escolar*

Los modelos de intervención se entienden como la inclusión de un todo de los aspectos filosóficos, teóricos, metodológicos y operacionales con el fin de intervenir una realidad determinada. Debiesen especificar fines, métodos y técnicas, teniendo en cuenta el marco institucional (Blanco y Franco, 2001 en Eroles, 2003; Escolar & Travi, 2010). Para ello se componen de los siguientes elementos: tipo de fenómeno comprendido, marco teórico, naturaleza del marco institucional, principios éticos, propuesta metodológica y naturaleza del rol profesional (Eroles, 2003).

En el ámbito del trabajo social escolar, la evidencia científica internacional apela a la necesidad de utilizar modelos de intervención para poder responder adecuadamente a las necesidades y requerimientos de los niños/a, sus familias, las escuelas y la comunidad (Huxtable & Blyth, 2002).

A continuación se presentarán modelos de intervención ampliamente documentados en la literatura, seleccionados en base a la recurrencia con que aparecen en la bibliografía consultada que explícitamente aborda el trabajo con la familia desde el contexto escolar. Cabe destacar que, en la práctica, los modelos se superponen, existiendo un intercambio entre elementos que los componen y generando una combinación flexible entre ellos. Por lo tanto, la relación entre el tipo de problema, los recursos disponibles y los objetivos del programa determinarán qué modelo debe ser seleccionado como matriz conceptual primaria (Illinois Board of Education, 1992).

### *Modelo ecológico*

Los estándares para los servicios relacionados al trabajo social escolar estadounidense promueven el enfoque ecológico como un marco referencial para la comprensión e intervención en el ámbito escolar. Para este modelo, la familia y la escuela son espacios privilegiados pues en ellos se pueden desarrollar factores protectores,

de manera que la relación entre ambas esferas resulta vital a la hora de diseñar programas que apunten al desarrollo de los niños/as. El *modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner* (1987) interpretado desde los contextos escolares, propone cuatro niveles para clasificar el entorno del niño/a, los que influyen directa e indirectamente en su desarrollo. El primer nivel, llamado *microsistema*, está compuesto por entornos en los cuales el niño/a interactúa directamente, como son la familia, la escuela, el grupo de compañeros y el vecindario.

El segundo nivel o *mesosistema*, se compone de las relaciones entre los microsistemas, por ejemplo, la relación entre familia y escuela, la relación entre padres y compañeros del niño/a, entre otras. La ausencia de relaciones del mesosistema o bien la presencia deteriorada de ellas se considera como factor de riesgo para el niño/a.

El tercer nivel, denominado *exosistema*, engloba las relaciones y procesos que ocurren entre uno o más entornos. En este nivel se encuentra el sistema escolar (como estructura y forma de funcionamiento), los sistemas de protección a la infancia y, en general, las políticas y programas sociales que buscan favorecer a los grupos más vulnerables de la sociedad.

Por último, el *macrosistema* se refiere al contexto social amplio que incluye, por ejemplo, las leyes, los medios de comunicación, el sistema económico y político, los rasgos culturales de la sociedad, entre otros aspectos (Greenberg, Domitrovich & Brumbarger, 2002; Greene, 2008).

El modelo ecológico permite comprender la relevancia de la relación familia y escuela, sumando a ella la importancia de los espacios comunitarios. Razeto (2016) plantea que desde este modelo «las dificultades de los estudiantes no solo provienen de los estudiantes mismos y sus familias, sino que también de las condiciones de las escuelas, las familias y de la comunidad que afecta el logro de las metas educativas» (p. 455).

Diversos estudios han demostrado que el establecimiento de relaciones entre familia, escuela y comunidad conlleva importantes beneficios para los niños/as, especialmente en contextos de mayores niveles de pobreza. Caspe, López & Wolos (2006) señalan que la

relación entre escuela y hogar en la Educación Básica se constituye como un factor protector para los niños/as respecto de las influencias negativas de contextos complejos. También sostiene que, durante la primera etapa escolar, el grado de involucramiento de la familia en los procesos escolares es un elemento crítico en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as.

Este modelo incluye intervenciones a nivel individual, grupal y comunitario mediante iniciativas de promoción enfocados en la comunidad local y la comunidad escolar, prevención grupal, por ejemplo, en la resolución alternativa de conflictos o el consumo de tabaco, alcohol y drogas, e intervención psicosocial con estudiantes y sus familias identificados con dificultades emocionales y sociales (Hernández, Allen, Piro & Fisher, 2002, Frey & Dupper, 2005).

Avances y adaptaciones al modelo incluyen un enfoque de empoderamiento y de fuerzas, los cuales buscan privilegiar recursos y capacidades ya existentes dentro de los individuos, las familias y la comunidad (Kurtz, 1997).

Según Frey y Dupper (2005), el enfoque ecológico es el más idóneo para el trabajo escolar ya que reconoce el rol y la influencia de diferentes sistemas en el bienestar del niño, su familia y comunidad. Bajo este enfoque se busca generar intervenciones a varios niveles del sistema escolar, dado que los problemas sociales complejos no pueden resolverse solamente a través de intervenciones bajo el modelo clínico y a nivel micro (individual y/o familiar) (Pizarro, Santana, Vial, 2013).

Considerando la reciente influencia de modelos de intervención en el ámbito escolar norteamericanos en Chile, se expondrán dos modelos que han sido directamente referenciados en la literatura científica, como parte de las orientaciones técnicas que han comenzado a incorporar programas de intervención nacionales. Estos son el modelo alianza escuela-familia-comunidad de Epstein (2002, 2010) y modelo de colaboración comunitaria para la mejora escolar de Ohio (Anderson-Butcher, Lawson, Iachini, Bean, Flaspohler & Zulling, 2010).

### *Modelo alianza escuela-familia y comunidad*

El modelo parte del supuesto que la escuela y la familia pueden ser socios en el cuidado y educación de los niños/as, privilegiando alianzas virtuosas que pueden incluir los recursos comunitarios. Esto implica: programas escolares de apoyo, acciones que mejoren el clima escolar, proporcionan a las familias servicios y apoyo, aumentar las habilidades de los padres y el liderazgo, conecta a las familias con otras personas en la escuela y en la comunidad, y ayudar a los profesores con su trabajo.

El fundamento del modelo es contribuir a generar asociaciones que ayuden a los niños/as a tener éxito en la escuela y en su vida posterior (Epstein, 2010), respondiendo a la teoría de esferas de influencia que es altamente consistente con un enfoque ecológico, pues se reconoce la influencia de las esferas familia, escuela y comunidad en los aprendizajes y el crecimiento de los niños/as.

El acercamiento de este modelo a la realidad nacional se materializa el año 2009 cuando la Fundación CAP decidió desarrollar un modelo de intervención para favorecer la alianza familia-escuela-comunidad optando por el modelo y la asesoría de Epstein. El proyecto se denomina Programa Aprender en Familia (Fundación CAP, 2018). La autora ha asistido a conferencias y seminarios a nivel nacional invitada por universidades, espacio donde se ha difundido su modelo en Chile. Cabe destacar que una fortaleza de este programa es que es uno de los pocos que cuenta con una evaluación experimental del impacto realizada por J-PAL (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab).

### *Modelo de colaboración comunitaria para la mejora escolar de Ohio (Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (OCCMSI))*

El Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (OCCMSI) fue desarrollado a través de un vínculo de colaboración entre la Escuela de Trabajo Social de Ohio State

University y el Departamento de Educación de Ohio, en un esfuerzo para satisfacer las crecientes necesidades de las escuelas, así como lograr un efectivo involucramiento comunitario del estado de Ohio. El modelo opera bajo el supuesto que para que los niños estén listos para aprender, las escuelas deben crear colaboración sostenible con las familias y la comunidad (Anderson-Butcher *et al.*, 2010 en Reininger y Saracostti, 2013).

El modelo apunta al mejoramiento escolar desde una visión ampliada incorporando instancias, relaciones y recursos provenientes de las familias y las comunidades, considerando que el aprendizaje académico puede ser efectivo si las escuelas se orientan a las barreras académicas de los del aprendizaje, así como a su bienestar holístico. Esto involucra la expansión del tradicional «dentro de la escuela» para incluir a múltiples actores tales como las familias y la comunidad y crear una red de ayuda y colaboración para apoyar a los estudiantes y sus familias (Anderson-Butcher, Lawson, Bean, Flaspohler, Boone & Kwiatkowski, 2008).

De acuerdo con Anderson-Butcher, Lawson, Bean, Flaspohler, Boone & Kwiatkowski (2006), el Modelo OCCMSI expande el proceso de planificación tradicional en cuatro formas. Primero, enfatiza la importancia de considerar las barreras académicas, así como las barreras no académicas del aprendizaje; segundo, se realizan mediciones y diagnóstico de ambas barreras del aprendizaje; tercero, para el mejoramiento escolar el modelo utiliza equipos amplios de involucrados entre los que se destacan a los actores escolares y comunitarios; por último, debido al involucramiento de múltiples actores claves (*stakeholders*) de las escuelas y la comunidad, aumenta la factibilidad de satisfacer las múltiples necesidades de los estudiantes.

El modelo se propone dos objetivos de largo plazo: todos los niños, niñas y jóvenes serán exitosos en la escuela y estarán adecuadamente preparados para una transición exitosa a la adultez (Anderson-Butcher *et al.*, 2006). Para el logro de estos objetivos, las áreas centrales de mejoramiento propuestas son: desarrollo académico, desarrollo infantil, involucramiento y apoyo parental / familiar, servicios sociales y alianza con la comunidad.

Los resultados de la evaluación de OCCMSI en el estado de Ohio han demostrado mejoras importantes en el área de aprendizaje académico, específicamente en los índices de eficacia académica y exigencias académicas (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017).

La influencia de este modelo en Chile es aún incipiente. Anderson-Butcher participó en encuentros y seminarios en el país el año 2013, donde fueron convocados los equipos de los Programa Duplas Psicosociales de Peñalolén y equipos profesionales del Programa Proniño, ambos participantes de este estudio. Por su parte, la Ohio State University ha recibido a profesores chilenos visitantes en los años 2011 y 2013 para intercambiar experiencias, analizar ciertos aspectos y estudiar la factibilidad de replicar el modelo.

A continuación se presentarán ocho modelos que han sido referenciados de manera significativa en la literatura de trabajo social escolar, especialmente estadounidense, donde se hace explícita mención a intervenciones con el ámbito familiar desde la escuela. Inicialmente se expondrán dos modelos que se caracterizan por ser genéricos y amplios en sus planteamientos, operando como referentes flexibles para ser utilizados en diversos escenarios de intervención y, luego, seis modelos de carácter especializado.

### *Modelo de escuela y comunidad (Community School Model)*

Este modelo busca trabajar con comunidades de escasos recursos socioeconómicos. El rol del trabajador social escolar es de educador en su vinculación con la comunidad, a la que informa y explica las ofertas de la escuela. También es educador en el sistema escolar, identificando, explicando e instruyendo a los educadores y directivos sobre los factores ambientales y sociales que afectan a la comunidad y directamente a los alumnos.

El modelo se fundamenta en la teoría de sistemas, la teoría de organización comunitaria y la teoría organizacional (Illinois State Board of Education, 1992).

### *Modelo de relación escuela, comunidad y estudiante (School Community Pupil Relations Model)*

Este modelo busca producir un cambio en el sistema relacional escolar, comunitario y de los estudiantes, modificando prácticas y políticas de la escuela que tengan un impacto desfavorable en la población escolar y que impiden su desarrollo adecuado. El foco de atención lo constituyen situaciones detectadas por un equipo interdisciplinario que afectan a determinados estudiantes, por ejemplo, el embarazo adolescente, el ausentismo escolar, el consumo de drogas y/o alcohol, entre otras. No busca producir cambios a nivel individual o grupal sino a nivel del sistema escolar (Liang & Zhang, 2016). Las teorías que sustentan este modelo son la teoría de aprendizaje social y la teoría de sistemas.

Los siguientes tres modelos que serán presentados poseen aplicaciones más específicas, aportando indicaciones puntuales a los procesos de intervención y siendo, por tanto, especializados en sus planteamientos.

### *Modelo tradicional clínico*

Este modelo se enfoca en el trabajo con estudiantes a nivel individual. Corresponden a niños/as a quienes se les han identificado dificultades socioemocionales que influyen en su rendimiento y adaptación al ámbito escolar.

Las teorías que sustentan el modelo tradicional clínico son el psicoanálisis y la psicología del yo, explicando los problemas emocionales del niño a partir de las relaciones e interacciones familiares disfuncionales por sobre razones ambientales o sociales.

### *Modelo de apoyo a la familia / Modelo de fortalecimiento familiar (Family Support Model, Family Strengthening Model)*

Este modelo se centra en fortalecer y empoderar a las familias para responder adecuadamente a las necesidades de los niños/as,

con el objetivo de prevenir un posible abandono y/o fracaso escolar (Fischer, 2003). Busca fortalecer el involucramiento parental y entregar herramientas para enfrentar los problemas emocionales, conductuales y/o de aprendizaje de sus hijos (Layzer, Goodson, Bernstein & Price, 2001). Se trabaja con las familias en modalidad de grupos de contención en base a charlas educativas, orientaciones parentales y también en actividades grupales que involucren la relación padres-hijos. Se busca crear instancias para fortalecer los lazos sociales entre los padres y así aumentar el apoyo social entre ellos (Caspe & *et al.*, 2006).

### *Modelo de respuesta a la intervención (Response to Intervention Model, RTI)*

El modelo buscar ser un sistema de apoyo para toda la escuela, conducir distintos niveles de evaluación y hacer uso de datos para diseños de intervenciones diferenciadas, propone monitoreos de procesos y evaluación de la efectividad. Apunta a generar mejoras al sistema utilizando recursos eficientes en función de las intervenciones (Grosche & Volpe, 2013).

La respuesta a la intervención (RTI) se concibe como un marco referencial multinivel para organizar prácticas basadas en evidencias, en un proceso sistemático para determinar intervenciones que aseguren éxito a todos los estudiantes en los ámbitos académico, sociales, emocionales y de comportamiento (Clarck & Alvarez, 2010).

El modelo RTI posee tres niveles, que originalmente tenían el objetivo de identificar niños/as en riesgo de desarrollar trastornos de aprendizaje y calificarlos para los programas de educación especial (Hawken, Vincent & Schumann, 2008; Kelly, Cosner, Frey, Alvarez, Shaffer & O'Brien, 2010). Este modelo se considera innovador ya que aporta a clasificar a los alumnos según su «falta de respuesta» a diferentes niveles de intervención, permitiendo la respuesta anticipada a posibles problemáticas. Actualmente se ha ampliado para uso en otros ámbitos fuera de lo académico y abarca

tanto a la comunidad estudiantil en su totalidad como a niños/as considerados vulnerables. El nivel 1 del modelo busca responder a las necesidades de aproximadamente el 80% de la población escolar y se enfoca en apoyar el logro académico y prevenir la ocurrencia de comportamiento problemático; el nivel 2 busca responder a las necesidades más específicas de niños/as en riesgo de abandono y fracaso escolar, identificado en el 15% de la población escolar; y el nivel 3 busca la intervención más focalizada con niños/as vulnerables, quienes no han respondido a intervenciones en los niveles 1 y 2 y presentan problemáticas crónicas en las áreas académicas y de comportamiento (Hawken *et al.*, 2008; Kelly *et al.*, 2010).

A continuación, se expondrán dos modelos que han sido estudiados a nivel latinoamericano. El modelo de educación popular tiene por finalidad la transformación social vinculada a la alfabetización de personas del mundo rural brasileño. Se optó por presentarlo en este apartado por la influencia que ha tenido en los diseños de intervención colectiva, como talleres, ya sea para niños o para familias, donde siguen estando vigentes principios y técnicas de este modelo. También se expondrá, a modo de modelo, la metodología de Escuela para Padres, que si bien no tuvo su origen a Latinoamérica, sí fue ampliamente desarrollada en Argentina y Chile.

### *Modelo de educación popular*

El modelo de educación popular apela a «una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular» (García, Martinic y Ortiz, 1989: p.13). La especificidad de la educación popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos que, en el proceso, se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada (Cano, 2012; Mejías y Award, 2003). Desde esta perspectiva, al acto educativo concurren los sujetos de la acción educativa (o participantes de los talleres y eventos), las

personas animadoras o coordinadoras de los talleres (o educador popular) y las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas. Ambos pueden reconocerse como educadores populares dadas la dialéctica de la relación educativa apostando por procesos integrales de formación. La relación de aprendizaje se construye desde sus propias estructuras y marcos conceptuales, rescatando historia, cultura, saber común, institucionalidades y conocimientos, desde los cuales se organizan las experiencias de los seres humano (Mejías y Award, 2003).

### *Modelo de escuela para padres*

La escuela para padres es un movimiento que surge desde la necesidad de los padres y se considera una estrategia preventiva de múltiples problemas asociados a la salud mental. Emerge en Estados Unidos a comienzo de 1900, posteriormente se desarrolla en Europa en 1920 y se instala en Latinoamérica en la década del sesenta, cuando tuvo fuerte presencia en Argentina.

Tiene por objetivos informar a los padres; formarlos, es decir, brindarles una ayuda personal y una acción sobre el carácter; colaborar en el mejoramiento de las relaciones sociales (parentofiliales y extrafamiliares) y formar a los educadores de padres. Las metodologías utilizadas por la escuela para padres se basan en la teoría psicoanalítica. Se trabaja principalmente con grupos de padres, rescatando las particularidades de la intervención grupal. Las técnicas que utiliza son: cursos, conferencias, coloquios, charlas-discusión, películas, presentaciones dramáticas, emisión de radio y televisión, publicaciones y foros en red (Cano y Casado, 2015; García, 2010).

Conforme a las descripciones presentadas, el siguiente cuadro aporta una síntesis de los modelos de intervención en función de cuán genéricos o específicos son, sus objetivos y los niveles de intervención que resultan más pertinentes de actuar.

TABLA 5. SÍNTESIS DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

| Tipos de modelos                                 | Modelos  | Objetivos   | Nivel de intervención  |
|--|--|---|--|
| Modelos genéricos<br>Referencia norteamericana   | Modelo ecológico   | Comprender la influencia sistémica de los ambientes y sus intercambios significativos a nivel microsocia, mesosocia, exosocia y macrosocia. | Dependiendo del nivel de intervención, los alcances pueden ser: promocionales, preventivos o especializados. |
|  | Modelo escuela y comunidad                                 | Educar a la comunidad educativa, fortaleciéndola y optimizando sus recursos.  | Promocional<br>Preventivo  |
|  | Modelo de relación escuela, comunidad y alumnos            | Afectar aspectos relacionales de los distintos agentes de la comunidad educativa.   | Preventivo   |
| Modelos específicos<br>Referencia norteamericana | Modelo tradicional clínico                                 | Prestar apoyo especializado a niños/as con dificultades socioemocionales que afectan su rendimiento y adaptación escolar.                   | Especializado  |
|  | Modelo de apoyo a la familia o de fortalecimiento familiar | Fortalecer y empoderar a las familias para responder a las necesidades de los niños/as.   | Promocional<br>Preventivo  |
|  | Modelo de respuesta a la intervención                      | Objetivos diferenciados para sus tres niveles:  | Promocional<br>Preventivo  |

| Tipos de modelos  | Modelos                     | Objetivos  | Nivel de intervención     |
|---|-----------------------------|--|---------------------------|
|   |                             | <p>Nivel 1: Responder a las necesidades de todos los niños con estrategias universales y promocionales.</p> <p>Nivel 2: Responder a necesidades específicas de niños/as que presenten factores de riesgo.</p> <p>Nivel 3: apoyo específico a intervenciones focalizadas.</p> |                           |
| Modelos genéricos y específicos<br>Referencia latinoamericana | Modelo de educación popular | Transformación social o emancipación social a través de procesos educativos colectivos y concientizadores.   | Promocional<br>Preventivo |
|   | Modelo escuela para padres  | Informar, ayudar en el mejoramiento de las relaciones y formar educadores para padres.   | Promocional<br>Preventivo |

Fuente: elaboración propia

Es importante considerar que los modelos de intervención se presentan como recursos técnico-instrumentales al servicio de la intervención social en la escuela, debiendo adecuarse a los contextos escolares y siendo los profesionales quienes los seleccionan y adecúan a los objetivos de estos procesos.

Ahora bien, respecto al componente metodológico que corresponden a las técnicas, estas son múltiples y variadas; muchas de ellas ya están sistematizadas, otras adecuadas o creadas ad hoc para determinadas intervenciones.

### *Técnicas de intervención social*

Las técnicas de intervención social son variadas y se utilizan en el ámbito escolar tanto como en otras áreas. A continuación, se presentará una breve descripción de tres técnicas de intervención utilizadas en la escuela: la entrevista con la familia, las visitas domiciliarias y los talleres para niños/as y/o para padres.

### *Entrevistas con la familia*

La entrevista es una de las principales herramientas para el trabajo social familiar. A partir del enfoque familiar la entrevista se focaliza en la evaluación, descubriendo patrones interaccionales, comunicacionales y de relaciones, estimulando el surgimiento de la estructura familiar, su forma de organizarse y su visión sobre sí misma y sobre su mundo (Aylwin y Solar, 2002). El contenido de la entrevista cambiará conforme al momento en que se encuentre la intervención social, es decir, podrán darse entrevistas diagnósticas, para recabar datos y comprender una situación problema con la familia, o bien entrevistas de seguimiento, para favorecer el acompañamiento a determinados procesos de cambios que se estén trabajando con la familia. En el contexto escolar se utiliza ampliamente para realizar las evaluaciones diagnósticas de las situaciones de los niños y para el seguimiento de intervenciones en curso.

### *Visita domiciliaria*

Las visitas domiciliarias son una modalidad propia de los programas de apoyo a las familias, donde esta recibe servicios de apoyo en su propio hogar a través de encuentros periódicos realizados por un agente visitador previamente definido. Dentro de su labor suelen ofrecer información, apoyo y ayuda práctica a la familia (entre otras funciones), razón por la cual desempeñan diversos roles (Gracia, 1997 en Muñoz, Berger y Aracena, 2011). Existe diversidad en torno a la periodicidad, población destinataria y perfil del agente visitador. En general, tienen como objetivo reducir el estrés de la familia, educar a los padres, ayudarlos a desarrollar habilidades de autoayuda y a utilizar los recursos disponibles (Muñoz, Berger y Aracena, 2011). Se fundamenta en premisas teóricas coherentes con un marco ecológico y sistémico.

Dentro de las ventajas de las visitas domiciliarias, se destaca que a través del agente que la realiza (en el caso de las escuelas estudiadas, se trata de psicólogos/as y trabajadores/as sociales), se constituye un modelo que se refuerza a través de su conducta, siendo fuente de aprendizaje vicario para la familia. Por su parte, estos agentes facilitan la inclusión a programas e institución desde donde provienen.

Como estrategia para fortalecer el vínculo entre familia y escuela con el objetivo de apoyar el desarrollo integral de los niños/as, las visitas domiciliarias parecen ser una metodología prometedora, dado la evidencia empírica existente de su efectividad en múltiples ámbitos e indicadores. Hallazgos empíricos de investigaciones experimentales y cuasi experimentales de programas de visitas domiciliarias apuntan a que, enfocadas entre el período prenatal y preescolar, tienen un impacto positivo en reducir tasas de maltrato infantil, mejorar el apego entre el niño/a y la madre, presentar mejoras en habilidades sociocognitivas de los niños/as y presentar mejoras en las prácticas parentales (Weiss & Klein, 2006; Paulsell, Avellar, Sama Martin & Del Grosso, 2011).

Por su parte, la evidencia empírica en relación al impacto de las visitas domiciliarias en la Educación Básica es consistente, aun cuando

se ha desarrollado con menos frecuencia que con el grupo preescolar. Un antecedente clave lo ha aportado una evaluación del programa Home Visiting Project de Sacramento California, Estados Unidos, en el cual profesores acudían a la casa de sus estudiantes. Esta evaluación arrojó impactos positivos en la participación de las familias en la educación de los niños/as, como también mejoras en el rendimiento académico después de tres años de implementación del programa (Cowan, Bobby, St. Roseman & Echandia, 2002). Los impactos positivos de estas iniciativas no solo se reflejan en las familias o en los niños/as, sino también en los profesores, que reportan mejoras en las relaciones con los apoderados y un mayor entendimiento entre la escuela y el hogar (Meyer, Mann & Becker, 2011).

En Chile se han logrado documentar algunas experiencias focalizadas en intervenciones tempranas y en primera infancia. Pese a que la visita domiciliaria ha sido una estrategia usada hace décadas, su sistematización y evaluación han sido escasas, destacándose tres experiencias: el Programa de Apoyo a la Paternidad Adolescente de la Vicaría Social, la experiencia de CEANIM con Centros Comunitarios de Atención Preescolar y un Programa para Madres Adolescentes estudiado por la Universidad Católica (Kotliarenco, Gómez, Muñoz y Aracena, 2010). Así, desde la experiencia de la Vicaría Social, se destacó, como parte de la evaluación, resultados positivos en el compromiso materno con los/as niños/as y un aumento significativo en su coeficiente de desarrollo. Por su parte, desde la experiencia de CEANIM se consideró una estrategia exitosa, pues un estudio de efectividad mostró ganancias estadísticamente significativas en el indicador del estilo de apego y el desarrollo psicomotor de los niños/as (Kotliarenco, Gómez, Muñoz y Aracena, 2010). Para el caso de la evaluación de la Universidad Católica, en programas dirigidos a madres adolescentes los resultados de la evaluación mostraron impactos en su salud mental y estado nutricional y los niveles de desarrollo de lenguaje de los/as niños/as (Aracena, Leiva, Undurraga, Krause, Pérez, Cuadra, Campos y Bedregal, 2011).

De esta forma, se destacan las visitas domiciliarias como una estrategia prometedora ya que proporcionan una manera innovadora

para relacionar la escuela y la familia, en un espacio fuera de lo común. Ellas permiten romper barreras entre ambas esferas y construir nuevas formas de vinculación, además de poner el foco en el acontecer de cada familia, apuntando a sus particularidades y avances específicos en el proceso de trabajo.

Razeto (2016) destaca en la visita domiciliaria potencialidades para motivar a los padres en el ámbito educativo y como una novedosa técnica para fortalecer la relación familia-escuela. Su aporte radica en que puede «ayudar a resolver las barreras de la participación de los padres en la educación de sus hijos, como lo son la falta de tiempo para ir a reuniones o para leer materiales enviados a la casa, no sentirse valorado ni bienvenido en la escuela, no comprender el sistema escolar ni su lenguaje, y la accesibilidad (Allen y Tracy, 2004 en Razeto, 2016).

### *Talleres*

En América Latina los talleres son ampliamente conocidos en el área de la educación de adultos. Ellos se asocian a herramientas propias de la educación popular, donde se apuesta por instancias de diálogo colectivo para, a partir de las experiencias de vida, generar aprendizajes. Se acercan a lo que Freire (1970) ha denominado *educación liberadora* en su forma y en su fondo, es problematizadora y dialógica, facilitada por un educador-educando en un proceso de permanente develamiento de la realidad, la inserción en ella y el desarrollo de una transformación creadora. Las herramientas metodológicas de la educación popular han sido frecuentemente usadas en educación de adultos, resultando útil para el trabajo con padres y apoderados en el contexto escolar. Incluso se han hecho uso de sus técnicas en el trabajo formativo con niños/as y jóvenes.

La metodología de taller consiste en un modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo-experiencial. «El aprendizaje experiencial tiene lugar cuando los asistentes al taller, a partir de una experiencia que se genera, observan y comparten la percepción de su experiencia con los compañeros y reflexionan, y realizan algún tipo de abstracción

integrando estas reflexiones en sus conocimientos previos, utilizados como guías para acciones posteriores» (Imbernon y Medina, 2008: p. 16). Para Landaverde (2011), un taller es «una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica [...] constituye un lugar de coaprendizaje, donde todos sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias» (p. 12). En el trabajo con padres y apoderados en el contexto escolar se suelen utilizar para abordar cambios familiares actitudinales, afectar creencias asociadas a la crianza, capacitar a la familia en habilidades específicas, entre otras funciones. Por otra parte, favorece el conocimiento entre los padres, tendiendo a la generación de vínculos de apoyo entre ellos.

En el espacio de taller se pueden apreciar cuatro momentos en términos de aprendizaje: vivencia, reflexión, conceptualización y sistematización. Sus ventajas están íntimamente relacionadas con su esencia, pues es una instancia ideal para trabajar los vínculos interpersonales en relación con conocimientos, actitudes y prácticas (González, 1991).

Una vez que se ha dado este marco referencial respecto a las consideraciones metodológicas asociadas al diseño de intervenciones, es importante aclarar que los programas de intervención se «llevan a cabo en el marco de instituciones que diseñan, implementan o evalúan políticas sociales en territorios acotados (locales, regionales, nacionales, supranacionales) donde una población determinada se constituye en la «población objetivo» y han sido determinados objetivos de trabajo con esta población en una temática en particular» (Muñoz, 2014: p. 22).

El abordaje de la política educativa, las líneas programáticas, modelos y técnicas de intervención permitirán contar con referentes para adentrarse a experiencias específicas y locales de intervención e investigación que han hecho claras aportaciones al ámbito de la relación colaborativa entre familia y escuela, las que serán expuestas en los próximos capítulos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S., Leithwood, K. & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 3(9), 292-327. <http://dx.doi.org/10.1080/15700761003731492>
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H.A., Bean, J., Flaspohler, P., Boone, B. & Kwiatkowski, A. (2006). Community collaboration to improve schools: Introducing a new model from Ohio. Manuscript submitted for publication.
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Iachini, A., Bean, G., Flaspohler, P. & Zulling, K. (2010). Capacity-related innovations resulting from the implementation of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Journal of Educational and Psychology Consultation*, vol. 20, 4, 257-287.
- Aracena, M., Leiva, L., Undurraga, C., Krausse, M., Pérez, C., Cuadra, V., Campos, M. y Bedregal, P. (2011). Evaluación de la efectividad de programas de visitas domiciliarias para madres adolescentes y sus hijos/as. *Revista Médica Chile*, 139, 60-65.
- Aylwin, N. y Solar, M. (2002). *Trabajo social familiar*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Baeza, J., Donoso, P. y Rojas, P. (2013). *Familias fragilizadas en Chile: propuestas para las políticas públicas y la formación de profesionales*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Bermúdez, C. (2012). Intervención social desde el trabajo social: un campo de fuerzas en pugna. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 16, 81-101.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales*. Barcelona: Paidós.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodologías de Ciencias Sociales*, vol. 2, 2, 22-52.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, 2, 15-28.
- Caspe, M., Lopez, M.E. & Wolos, C. (2006). Family Involvement in Elementary School Children's Education. Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Success for Every Child of Every Age. *Harvard Family Review Project*, 2, 1-12. Disponible en: <http://www.hfrp.org/>

- family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education
- Clark, J. & Alvarez, M. (2010). *Response to Intervention. Guide for School Social Worker*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cowan, G., Bobby, K., St. Roseman, P. & Echandia, A. (2002). Evaluation Report: The Home visit project (p. 18). Retrieved from ERIC database.
- Epstein, J. (2010). School / Family / Community Partnerships. Caring for the children we share. *Kappan Classic*, vol. 92, 3, 81-96.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Clark, K., Janson, N. & Van Voorhis, F. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. California: Corwin Press, INC.
- Eroles, C. (2003). *Familia y trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Escolar, C. y Travi, B. (2010). Prácticas profesionales, modelos de intervención y procesos de producción de conocimientos. *Trabajo Social UNAM*. VI Época, 1, 74-89.
- Fischer, R. (2003). School Based Family Support: Evidence from an Exploratory Field Study. *Families in Society*, 84(3), 339-247.
- Francis, B., Mills, M. & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, vol. 32, 4, 414-431.
- Freire, P. (1970/2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Frey, A. & Dupper, D. (2005). Towards a 21<sup>st</sup> century model of school social work practice. *Children & Schools*, 27(1), 33-44.
- Fundación CAP (2018). Proyecto aprender en familia. Recuperado el 2 de enero de 2018 desde: <http://fundacioncap.cl/aprender-en-familia/proyecto/> el 2 de enero del 2018.
- García, S. (2010). *Escuela para padres 50 años después. Un lugar de encuentro para crecer como padres*. Buenos Aires: Lumen.
- García, J., Martinic, S. y Ortíz, S. (1989). *Educación popular en Chile: trayectoria, experiencia y perspectivas*. Santiago: CIDE.
- González, M. (1991). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Estrada.
- Greenberg, M., Domitrovich, C. & Brumbarger, B. (2000). Preventing Mental Disorders in School-Age Children: A Review of Prevention Programs. Prevention Research Center for the Promotion of Human Development. Pennsylvania State University. Recuperado de <http://prevention.psu.edu/pubs/documents/MentalDisordersfullreport.pdf> el 20 de abril del 2010.
- Greene, R. (2008). *Human Behavior Theory and Social Work Practice*. New Brunswick: Transition Publishers.
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalization of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, 11, 1131-1154.

- Grosche, M. & Volpe, R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269.
- Hawken, L., Vincent, C. & Schumann, J. (2008). Response to Intervention for Social Behavior: Challenges and Opportunities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(4), 213-226.
- Hernandez Jozefowicz, D.M., Allen-Meares, P., Piro-Lupinacci, M. & Fisher, R. (2002). School Social Work in the United States: A Holistic Approach. En M. Huxtable & E. Blyth (eds.), *School Social Work Worldwide* (pp. 33-55). Washington D.C.: NASW Press.
- Horgan, G. (2009). 'That child is smart because he's rich': the impact of poverty on young children's experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, 4, 359-376.
- Horgan, G. (2011). The making of an outsider: Growing up in poverty in Northern Ireland. *Youth & Society*, vol. 43, 2, 453-467.
- Huxtable, M. & Blyth, E. (2002). *School Social Work Worldwide*. Washington D.C.: NASW Press.
- Illinois Board of Education (1992). Pupil Personnel Services Recommended Practices and Procedures Manual: School Social Work. Recuperado de [www.isbe.state.il.us/SPEC-ED/pdfs/social\\_work\\_manual.pdf](http://www.isbe.state.il.us/SPEC-ED/pdfs/social_work_manual.pdf)
- Imbernon, F. y Medina; J. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Kelly, M., Cosner, S., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G. & O'Brien, K. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. School Mental Health.
- Kotliarenco, M., Gómez, E., Muñoz, M. y Aracena, M. (2010). Características, efectividad y desafíos de la visita domiciliaria en programas de intervención temprana. *Revista Salud Pública*, 12(2), 184-196.
- Kurtz, D. (1997). Clients as Resources: Empowering School Social Work Practice with Students, Families, and Communities. *Social Work Education*, 19(4), 211-218.
- Landaverde, M. (2011). *Guía para desarrollar talleres y orientaciones con padres y madres de familia*. San Luis de Potosí: Secretaría de Educación de Gobierno de Estado y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Layzer, J.I., Goodson, B., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs*. Volume A. The meta-analysis. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Liang, Y. & Zhang, S. (2016). Construction of a service mode of school social work in post-disaster areas in China: A case study on the

- project of disaster relief schools after the Sichuan earthquake. *International Social Work*, vol. 59, 6, 760-777.
- Lorion, R. (2011). Understanding Sarason's Concepts of School Cultures and Change: Joining a Community in School Improvement Efforts. *Am J Community Psychol*, 48, 147-156.
- Lupton, R. & Thrupp, M. (2013). Headteachers' reading of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, vol. 39, 4, 769-788.
- Marcel, M. (2009). ¿Por qué la educación municipal? En M. Marcel y D. Raczynski (eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 33-48). Santiago: Uqbar editores.
- Matus, T. (1999). *Propuestas contemporáneas en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Matus, T. (2004). *La reinención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del trabajo social chileno (1925-1965)*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Maureira, F. (2011). Asesoría a escuelas y liceos vulnerables: aprendizajes, obstáculos y desafíos. *Revista Cuaderno de Educación*, 31, 1-5.
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuela o a las aulas? *Revista Cuaderno de Educación*, 66, 1-10.
- Mejías, M. y Award, M. (2003). *Educación popular hoy en los tiempos de la globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mendenhall, A., Iachini, A. & Anderson-Butcher, D. (2013). Exploring Stakeholder Perceptions of Facilitator and Barriers to Implementation of an Expanded School Improvement Model. *Children & Schools*, vol. 35, 4, 225-234.
- Meyer, J., Mann, M. & Becker, J. (2011). A five year follow-up: teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early childhood education Journal*, 39, 191-196.
- Muñoz, B., Berger, C. y Aracena, M. (2001). Una perspectiva integradora del embarazo adolescente: la visita domiciliaria como estrategia de intervención. *Revista de Psicología*, vol. X, 001, 21-34.
- Muñoz, G. (2011). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta Moebio*, 40, 84-104.
- Muñoz, G. (2014). Aportes conceptuales y empíricos para pensar la intervención social interdisciplinaria en Chile. *Intervenciones*, 3, 19-26.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Educación, Unesco.

- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento Educativo*, vol. 40, 1, 13-29.
- Paulsell, D., Avellar, S., Sama Martin, E. & Del Grosso, P. (2011). *Home Visiting Evidence of Effectiveness Review: Executive Summary*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 9, 2, 271-287.
- Raines, J. (2008). A retrospective chronicle of the mind-west school social work council: Its vision and influence after forty years. *School Social Work Journal*, 33, 1, 1-15.
- Reininger, T y Saracostti, M. (2013). Intervenciones psicosociales en Estados Unidos. En En Familia-Escuela Comunidad I: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo. M. Saracostti (ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, XLII, 2, 449-462.
- Reschly, A. & Christenson, S. (2012). Moving from «Context Matters» to Engaged Partnerships with Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62-78.
- Rozas, M. (1998). *Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Saavedra, J. (2017). La paradoja de la negación en la intervención social. *Cinta Moebio*, 59, 211-220.
- Serra, M. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los Estados Americanos y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Suárez, C. y Muñoz, J. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*, vol. 5, 1, 349-402.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking School Contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, 3, 308-328.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2011). Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal Education Policy*, vol. 26, 2, 289-312.
- Unesco (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago: Unesco, PRELAC y SEP.

- Unicef (2015). *Los derechos de los niños, una orientación y un límite. Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia*. Santiago: Unicef.
- Unicef y CIPPEC (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Velez, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio.
- Weiss, H & Klein, L. (2006). Changing the conversation about home visiting scaling up with quality. Harvard Family Research Project. Recuperado el 10 de junio de 2010 desde: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/changing-the-conversation-about-home-visiting-scaling-up-with-quality>.

## PARTE II

# APRENDIZAJES DESDE INVESTIGACIONES- INTERVENCIONES CHILENAS DE VINCULACIÓN FAMILIAS-ESCUELA

La segunda parte de este libro busca dar a conocer experiencias de investigación e intervenciones sociales que den cuenta de la relación colaborativa entre familia y escuela, dando cuenta de diversas aristas y matices que este vínculo adquiere en contextos locales.

La relevancia de comunicar estas experiencias radica en su valor en sí mismas, en sus posibilidades de replicabilidad total o parcial en otros contextos escolares, en la oportunidad de iluminar nuevas iniciativas que estén desarrollándose de manera incipiente o ser una retroalimentación fundada para quienes diseñan e implementan políticas educativas y sociales.

Se organiza en cuatro capítulos que dan cuenta de investigaciones-intervenciones que abordan la relación colaborativa entre familia y escuela y un quinto capítulo que invita a reflexionar respecto del impacto de los avances en esta área y los principales desafíos que se presentan a partir de esos conocimientos.

Los cuatro capítulos de divulgación de investigación científica muestran los resultados que emergen de investigaciones-intervenciones recientes, cuyo foco está puesto en los hallazgos conceptuales y/o empíricos acerca de la relación entre familias y escuelas. Todas estas investigaciones se han realizado en el contexto chileno, la mayoría de ellas al alero del proyecto Fondecyt 1170078 que da cuerpo a este libro.

Los capítulos que darán a conocer los resultados empíricos

están ordenados de la siguiente forma: el capítulo 3 se enfoca en el contexto escolar de primer ciclo, donde la visita domiciliaria surge como una intervención temprana y eficaz para el involucramiento de las familias; posteriormente, los capítulos 4, 5 y 6 dan cuenta de investigaciones que recogen aristas de la relación colaborativa entre familia y escuela en Educación Media. Este punto es destacable pues la mayoría de la literatura revisada se centra en primera infancia y primer ciclo básico, siendo este abordaje un novedoso aporte.

Con los siguientes fragmentos de prensa se busca graficar el impacto que están teniendo las investigaciones en esta área, que a nivel nacional ha involucrado a las autoras de este libro. La noticia denominada «Menos deserción y buen clima escolar son los beneficios de involucrar a la familia en la educación», recoge las temáticas centrales de los próximos capítulos: la protección del derecho de los niños, niñas y adolescentes a la educación, la relevancia de la retención escolar y el rol de las trayectorias vitales maternas y los procesos de participación escolar, entre otros.

Instituciones y apoderados dan cuenta de su experiencia:

# Menos deserción y buen clima escolar son los beneficios de involucrar a la familia en la educación

■ Crear planes escolares en los que participen los padres es una manera de desarrollar un vínculo extra entre los alumnos y los colegios donde estudian.

MARGHERITA CORAMINI

Hace un año, Camilo, de 17 años, se acercó a sus papás para decirles que no quería seguir estudiando. Que estaba cansado y que buscaba disfrutar de su adolescencia fuera de la sala de clases. "De un día para otro dejó de ir al colegio y terminó repitiendo el año", cuenta su mamá, Mariela Sardoval. Angustiado ante la idea de no tener las herramientas para ayudar a su hijo a entender la importancia de educarse, Mariela, dueña de casa, recurrió al programa que desde mayo ejecuta la Fundación Cerro Navía Ioven con apoyo de Telefónica y la Vicaría de la Familia Social y de los Trabajadores. Su objetivo es justamente evitar la deserción escolar a través de talleres para apoderados que refuerzan el valor positivo de la escuela y previenen el trabajo infantil.

**La psicóloga Tania Fuentes realiza talleres para apoderados de Cerro Navía, que, como Mariela Sardoval (de blanco), buscan fortalecer a sus hijos la importancia del colegio.**



■ Jacqueline Mesa, a la derecha, está constantemente visitando el colegio de su hijo, la Escuela Básica Los Arceres de Maipú, para preparar a profesores y apoderados que temen los gustar lo tocar en reuniones. Ella es una mamá monitora de la Fundación CAP.

Cerro Navía Ioven. En la comuna son 14 las mujeres que dos veces a la semana participan en talleres de conversión con psicólogos mentes y aprovechan de aprender sobre algún oficio. Se dictan clases de pastelería, por ejemplo. "Así uno se entusiasma con aprender y contagia a los hijos", comenta Mariela Sardoval. En efecto, dice Kratavovic, la idea pasa por fomentar el estudio a través del ejemplo y la autovaloración de los padres.

"El apoyo familiar juega un rol clave en prevenir el abandono escolar, demostrando su efectividad en disminuir la tasa de deserción a largo plazo. La literatura nacional también destaca el efecto positivo del involucramiento en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, identificando como principales áreas de impacto el desarrollo del apego y clima escolar, además del incremento en logros de aprendizaje", indica Mahía Saracosti, editora del libro "Familia-Escuela-Comunidad", e investigadora del departamento de Magister en Estudios y Desarrollo de la Familia de la Universidad de la Frontera.

**Convivencia**

Mejorar el clima escolar nos va a tener en un país donde las últimas cifras del Síncron muestran que 20% de los alumnos de 4° básico de las categorías más bajas principales dice estudiar en un ambiente poco seguro. En 6°



Una vez al mes, los apoderados del colegio Bosquear de Puerto Montt asisten a clases de Matemáticas con sus hijos. La idea es que les ayude a portarse de miedo a la materia.

■ **ALIANZAS**  
"Es importante situarse desde el reforzamiento positivo destacando los logros de los niños y sus familias en vez de centrarse en sus deficiencias o debilidades. Cualquier programa debe situarse desde la construcción de confianza entre las familias y las escuelas".



■ Mahía Saracosti, investigadora UFRO y editora del libro "Familia-Escuela-Comunidad".

■ **ALIANZAS**  
"Le pido a los padres que me colaboren en actividades como explicar conceptos a los niños. Al principio se autistan, pero con ayuda van que se van formando de que la escuela los diga que los valores. Me ha servido mucho en mi labor de profesor".



■ Rodrigo Navarro, Colegio Bosquear de Puerto Montt.

básico, el 21% de los estudiantes de esas escuelas percibe que existe una mala convivencia en su establecimiento. "En Chile hay conciencia sobre esto, pero en la práctica es poco lo que se hace", comenta Ruth Navarrete, directora ejecutiva de la Fundación CAP. Allí promueven el programa Aprender en Familia, que desde 2000 ha trabajado con 60 escuelas municipalizadas del país. Además de capacitar a profesores y directores para formar vínculos entre el colegio y la casa, el programa que dura tres años, fomenta las actividades culturales, sociales y deportivas entre las distintas partes, junto con capacitar apoderados para que funcionen como monitores en las reuniones con sus padres. Así, por ejemplo, Jacqueline Mesa, mamá de un niño de 7° básico estudiando en un colegio de Maipú, se reúne una vez al mes con otros papás monitores de la escuela a discus-

**Impacto directo**

William Ioven, académico de la Universidad de California State, en Estados Unidos, analizó el nivel de efectividad de programas de involucramiento parental en grupos de niños entre prelatado y medio. Encontró que "en general los programas de involucramiento familiar impactan de manera estadísticamente significativa y positiva en el rendimiento académico de los niños". A través de su análisis, el autor concluyó que los programas de lectura compartida, enfocados en alianzas efectivas, en tareas y en mejorar la comunicación entre el hogar y la escuela "fueron exitosos en estos objetivos", comenta Mahía Saracosti.

Desde mediados de 2012, el programa Aprender en Familia, de Fundación CAP, está siendo evaluado por el equipo de académicos con base en el MIT. Aunque los informes no están listos todavía, ya se ha podido observar que "las escuelas duplican la cantidad de apoderados comprometidos con el aprendizaje de sus hijos", cuenta Ruth Navarrete. "También son más los papás que declaran saber dónde están sus hijos y que concoran a sus amigos".

temas que los gustaría plantear en las reuniones con los profesores y el resto de los apoderados. "En un principio nos ayudaba un coordinador de la fundación y ahora que tenemos más tiempo nos hemos ido independizando, tomando la ayuda de una orientadora". Entre los temas que discuten está la importancia de declarar tiempo a la lectura con los más chicos, la necesidad de preguntar cómo estuvo el día y las técnicas que se pueden usar para introducir temas de sexualidad con los hijos.

La evaluación del programa de la Fundación CAP muestra, entre otras cosas (ver recuadro), que pertenecer a la lectura con los papás ha hecho que sean más los niños que se entusiasman con los textos que se les presentan en el aula. En el caso de Rodrigo Navarro, profesor del Colegio Bosquear de Puerto Montt, el programa Matemáticas en Familia que inició en 2011 y que realiza con alumnos de 5° a 8° básico, permitió subir en 22 puntos el puntaje Síncron de sus estudiantes. El proyecto consiste en clases extracurriculares en las que se invita a niños y papás "a trabajar por una hora al día en clases de Matemáticas, Preparación personal, videos contenidos, hablamos de cómo ayudados en casa. Ha servido mucho para acercar a los niños a la asignatura y popularizar la materia", cuenta el profesor. La invitación a aprender todos juntos se va volviendo popular, que por cada curso (de unos 30 personas) participan cerca del 90% de los apoderados, indica Navarro. El éxito no se queda allí: todos los sábados, la radio Nueva Babel transmite un programa donde Navarro se dirige a la comunidad, tocando temas de convivencia, entre otros, y entrevistando a papás.

"Es importante situarse desde el reforzamiento positivo destacando los logros de los niños y sus familias en vez de centrarse en sus deficiencias o debilidades. Cualquier programa debe situarse desde la construcción de confianza entre las familias y las escuelas".

**Mahía Saracosti, investigadora UFRO y editora del libro "Familia-Escuela-Comunidad".**

Fuente: El Mercurio, 29 de junio de 2014.

El capítulo 3 da cuenta de la experiencia de intervención y sistematización de una versión abreviada del programa Fortaleciendo Vínculos (Santana y Reininger, 2013) en un establecimiento de la ciudad de Osorno, en la región de Los Lagos (Chile). El foco estuvo en pilotear la versión abreviada del programa con familias de primero y segundo básico, rescatando principalmente las ventajas de la visita domiciliaria como estrategia de intervención escolar temprana en los primeros años de escolaridad. El capítulo da cuenta de la experiencia, analiza condiciones específicas de su implementación y sus alcances educativos.

El capítulo 4 muestra los resultados parciales de una investigación focalizada en la vinculación parental-materna en contextos de Educación Media, específicamente en la transición de jóvenes a los llamados liceos públicos de excelencia. Busca describir el significado que madres en situación de pobreza atribuyen a su participación en el sistema educativo, explorando sus propias trayectorias vitales y las tensiones del proceso de involucramiento parental en la escolarización de sus hijos en dichos liceos.

El capítulo 5 incorpora las particularidades de la educación técnica-profesional en contextos rurales considerando la zona de Rengo en la región de O'Higgins. Analiza las trayectorias educativas y la forma en que la familia se involucra en estos procesos de cambios y de aprendizajes.

El capítulo 6, también desde una aproximación a la cultura juvenil, presenta, a través de un caso único, la experiencia de la protección —entendida desde los derechos de la infancia— y su manifestación en el ámbito escolar articulado con las redes sociales comunitarias. El capítulo explora la vivencia de una joven alumna de una escuela de Peñalolén, en la región Metropolitana.

El capítulo final reconoce la vinculación familias-escuela como un espacio donde se juegan los derechos de la niñez. Además, se plantean las tensiones y oportunidades de la relación entre ambos ámbitos.

## CAPÍTULO 3

# VISITA DOMICILIARIA COMO ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DEL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR EN ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO BÁSICO: APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA DE UNA ESCUELA DE OSORNO

*Paola Martínez, Mahia Saracostti, Tal Reiningger,  
Alejandra Santana y Laura Lara*

La dinámica relacional entre la escuela y las familias ha estado, históricamente, caracterizada por conflictos, desconfianzas y frustraciones en cuanto a a definiciones de roles y responsabilidades (Christianakis, 2011; Lawson, 2003; Lareau y Horvat, 1999; Yoder, 2013). Ante esta realidad, las políticas públicas han creado estrategias para desarrollar relaciones colaborativas que disminuyan la tensión. Desde los años noventa, en el Ministerio de Educación chileno se viene dando un proceso que ha buscado generar vínculos entre la familia y la escuela, a fin de lograr un desarrollo integral de los estudiantes.

Es en ese contexto que se da a conocer la experiencia denominada «Aplicación del modelo abreviado programa Fortaleciendo Vínculos en familias de alumnos de primer año y segundo año básico, de la Escuela Leonila Folch López de Osorno: implementación y análisis de una estrategia de vinculación colaborativa entre las familias y la escuela», experiencia desarrollada para optar al grado de magíster en Estudios de Desarrollo de Familia de la Universidad de La Frontera.

Dicha intervención se convirtió en un piloto, con un número determinado de familias de estudiantes pertenecientes al primer

ciclo de Enseñanza Básica, específicamente en primeros y segundos años. Para ello se optó por focalizar en la fidelización temprana de las familias y en aumentar la posibilidad de que la vinculación colaborativa entre familias y escuelas pueda sostenerse en el tiempo. El supuesto es que cuando las familias se encuentran más involucradas en la escuela, los estudiantes se encuentran más motivados con sus propios procesos de aprendizajes, lo cual impactaría, a su vez, positivamente en los resultados académicos.

Una de las particularidades de este modelo de intervención es la incorporación de una técnica propia de la disciplina de trabajo social: la visita domiciliaria. Esta constituye un espacio privilegiado de acercamiento a la realidad familiar cotidiana, un medio para conocer el entorno familiar y social. Al incorporar la visita domiciliaria dentro de la estrategia de intervención permite generar «confianzas» entre ambos actores —escuela y familia— para, a partir de ello, lograr otros aprendizajes.

Los resultados de este proyecto de intervención piloto buscan convertirse en un aporte al contexto escolar, como una práctica de trabajo social escolar basada en evidencia científica que pueda ser replicada por otros establecimientos escolares que deseen innovar en sus estrategias de vinculación con las familias, utilizando los recursos profesionales disponibles en las escuelas o en los municipios.

## INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

Familias y escuela necesitan que los niños y niñas potencien los distintos ámbitos del desarrollo humano: cognitivo, académico, conductual, afectivo, moral y físico. Al respecto, para Bronfenbrenner (1979) el desarrollo humano es definido como un proceso en el cual una persona adquiere una concepción del ambiente ecológico, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen, lo reestructuren, en distintos niveles de complejidad. A su vez, al referirse a involucramiento familiar en el contexto escolar, Anderson-Butcher (2006) lo entiende

«como la disposición familiar hacia la escuela y los aprendizajes de los niños/as, abarcando las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela. Concibiéndolo como un proceso y un trabajo de asociación entre la Familia y la Escuela» (p. 158).

Rivera y Milicic (2005), en un estudio desarrollado en Santiago de Chile, identificaron que existe consenso en lo que plantean familias y profesores, al señalar que tienen las mismas aspiraciones. En el caso de los padres, madres o apoderados, ellos manifiestan la necesidad que la escuela se transforme en una comunidad, en donde sus problemas puedan ser abordados. Padres y madres desean tener espacios para conversar de forma abierta con los profesores acerca de los problemas que ocurren tanto en el ámbito escolar como familiar. Por otro lado, los profesores aspiran a contar con más tiempo para conocer la realidad de sus familias. Lo anterior da cuenta que efectivamente existe la necesidad de generar una nueva vinculación, mucho más positiva y colaborativa entre ambas esferas. Por otro lado, Gubbins e Ibarra (2012) plantean que la noción de participación de padres, madres y apoderados en las escuelas es visualizada desde el modelo de efectividad escolar, refiriéndose a las prácticas que realizan los apoderados en la toma de decisiones administrativas, tales como la elección del establecimiento educacional y la práctica de actividades formales e informales de la escuela.

Otros autores, como Epstein (2013), señalan que es necesario abrir nuevos espacios de participación para la familia, ampliarlos a los que comúnmente se les ha asignado y poder así dar la oportunidad a participar a familias con diversas características y posibilidades. Determina entonces un modelo en el que se pueden crear prácticas en temas asociados a crianza, comunicación, aprendizajes en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Dicha alianza estratégica familia-escuela, puntualiza el autor, es clave para que los niños y niñas puedan alcanzar mejores logros escolares y desarrollo socioemocional, apoyados desde el trabajo colaborativo.

La evidencia científica indica que la familia es un actor estratégico en los logros escolares, explicando entre un 40 y

un 60% de sus resultados (Brunner y Elacqua, 2003). A su vez, Bazán, Sánchez y Castañeda (2007) señalan que se pueden identificar cuatro razones para que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos en la asignatura de Lenguaje: 1. expectativas y creencias personales respecto de que pueden apoyar significativamente en la escolarización de sus hijos, que consideren la importancia de ayudarlos con sus tareas y el interés de aprender mejores estrategias para apoyarlos; 2. la creencia de que su apoyo pueda hacer una diferencia positiva en la escuela a favor de sus hijos; 3. la eficacia parental (competencias o capacidades de los padres) para involucrarse en las actividades escolares de sus hijos y 4. su percepción de que se les invita —solicita— a participar o involucrarse.

El desarrollo de una vinculación familia-escuela colaborativa supone un proceso planificado en el que se definen intereses, prioridades y expectativas mutuas que requieren constante revisión y seguimiento.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004) promueve la articulación de la escuela con la familia reconociendo que padres, madres y apoderados son los primeros educadores de sus hijos e hijas, el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños y la familia como un espacio privilegiado para lograr ampliar la cobertura de la educación de la primera infancia. Por su parte, Romagnoli y Cortese (2015) señalan que un elemento clave en educación es que las familias conozcan, se interesen por lo que sus hijos viven, hacen y aprenden en el colegio.

La importancia de la familia en los primeros años de vida es relevante. Para Burrows (2006), los primeros aprendizajes que ocurren en el seno familiar, alrededor de los cinco o seis años, se adquieren a través de la combinación de modalidades sensoriomotrices de conocer, con las capacidades de utilización de símbolos de primer orden. De forma metafórica, son denominados «tejido hecho en casa» y tienen una fuerte influencia en el modo

de enfrentar nuevas materias a aprender. Sin embargo, Reininger y Santana (2013) señalan «que es sabido que conforme se aumenta el nivel de los cursos en la Educación Básica, se tiende a que la familia se desvincule cada vez más de la escuela y los procesos formativos de los niños/as» (p. 155).

## POLÍTICA EDUCACIONAL CHILENA Y EL INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR

Desde el año 2002 existe, en Chile, la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo, que busca la creación de escenarios favorecedores en la relación dinámica entre familia y escuela y las prácticas de participación organizada. Algunos planteamientos de dicha política consideran que la educación en la escuela y en los hogares no puede ser concebida como campos separados, es decir se busca una articulación entre ambos contextos para que los niños puedan desarrollarse de forma integral. La política considera los cambios en las dinámicas culturales, como la incorporación progresiva de las mujeres al mundo laboral, lo cual incidiría en la crianza y en las oportunidades de acercamiento a la escuela desde quienes están a cargo de la crianza y el cuidado en el hogar, especialmente desde las madres. Se reconoce, así, que son las instituciones educativas las que deben ir adecuando los espacios de participación a estos cambios socioculturales y a la diversidad de familias que confluyen en ella.

Además, la política de participación de las familias en la escuela incluye la idea de *escuela abierta a la comunidad*, propiciando espacios de interacción entre escuela, familia y comunidad con el propósito de ofrecer una educación integral a sus estudiantes. Se señala que, para establecer una relación de reciprocidad, es necesario un ambiente de respeto, en que las familias estén informadas de los distintos procesos que se desarrollan en ella. El objetivo general de la política, entonces, es aportar al desarrollo integral del estudiantado y a mejorar la calidad educativa, a través de la generación de condiciones para la participación e involucramiento de las familias y la comunidad en las instituciones educativas.

## VISITA DOMICILIARIA COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

La visita domiciliaria es una acción relacionada con la disciplina de trabajo social, constituyéndose en un espacio privilegiado de acercamiento a la realidad cotidiana de las familias.

Como estrategia para fortalecer el vínculo entre familia y escuela, y con el objetivo de apoyar el desarrollo integral de niños y niñas, las visitas domiciliarias (en adelante, VVDD) ofrecen una metodología prometedora dado la evidencia empírica existente de su efectividad en múltiples ámbitos e indicadores. Hallazgos de investigaciones experimentales y cuasi experimentales de programas de VVDD apuntan a que, al ser realizadas durante el período prenatal y preescolar, tienen un impacto positivo en reducir tasas de maltrato infantil, mejorar el apego entre el niño/a y la madre, mejorar habilidades sociocognitivas de los niños/as y mejorar en las prácticas parentales (Weiss y Klein, 2006; Paulsell, Avellar, Sama Martin y Del Grosso, 2011).

En Chile, el estudio exploratorio desarrollado en la IX Región de La Araucanía denominado «Prácticas sociales, a nivel familiar, que tiene relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo básico, de Villarrica y Pucón», incorporó dentro de las líneas de acción la visita al domicilio, como estrategia para conocer e identificar las principales prácticas de la familia que se relacionan con los aprendizajes de sus hijos.

Se ha comprobado, en programas internacionales de visitas domiciliarias continuas, su efectividad. En Chile, el Programa Chile Crece Contigo, en sus orientaciones técnicas para la visita domiciliaria (2009), identificó algunos efectos:

- Mejoramiento de las habilidades parentales y en la relación entre padres, madres e hijos o hijas.
- Reducción en los problemas conductuales en niños o niñas.
- Reducción de las situaciones de peligro en el hogar.
- Mejoramiento de la calidad del ambiente familiar.
- Reducción en la frecuencia de accidentes en el hogar.

- Mejoramiento de la calidad del apoyo social destinado a los padres.
- Aumento en la detección y manejo de la depresión posparto.

Las habilidades de los prestadores de salud y de los profesionales que realizan visitas domiciliarias en el desarrollo de una relación adecuada con las familias, han sido consideradas como fundamentales para mantener la adherencia de la familia y apertura ante las intervenciones realizadas durante las visitas al hogar (Programa Chile Crece Contigo, 2009).

En el ámbito educacional, la visita domiciliaria ha sido utilizada más bien con fines específicos asociados a deserción escolar y negligencias parentales, no como una estrategia de intervención pertinente y continua, que pudiera favorecer el involucramiento de la familia con la escuela, establecer vínculos y promover relaciones colaborativas.

Por su parte, la evidencia empírica con relación al impacto de las visitas domiciliarias en la Educación Básica es conocida. Un antecedente concreto lo aportó una evaluación del programa Home Visiting Project de Sacramento, California, en el que profesores acudían a la casa de sus estudiantes. Esta evaluación arrojó impactos positivos en la participación de las familias en la educación de los niños/as como también mejoras en el rendimiento académico después de tres años de implementación (Cowan, Bobby, St. Roseman y Echandia, 2002). Los impactos positivos de estas iniciativas no solo se ven reflejados en las familias o en los niños y niñas sino también en los profesores, que reportan mejoras en las relaciones con los apoderados y un mayor entendimiento entre la escuela y el hogar (Meyer, Mann y Becker, 2011).

Para Razeto (2016), la visita domiciliaria es considerada una nueva estrategia para promover, desde la escuela, que los padres participen en la educación de sus hijos, generando una mayor vinculación con las familias. Por lo tanto, crear espacios de acercamiento que surjan desde la escuela hacia la familia, se convierte en una opción válida que permite conocer las formas de vida y

contexto de los estudiantes fuera de la escuela, creando un espacio de comprensión del ambiente familiar desde la mirada de la propia escuela, lo cual favorece la confianza entre ambos.

Por lo tanto, se hace necesario generar experiencias que permitan trabajar en torno a la vinculación familia-escuela. En este contexto surge el Programa Fortaleciendo Vínculos, desde los resultados de la investigación del Proyecto Fondef D10I1059 «Modelo de intervención biopsicosocial en la escuela: gestión operativa, técnica y de evaluación continua: familia-escuela-comunidad», en el que se vislumbró como área prioritaria la vinculación familia-escuela y la necesidad de desarrollar iniciativas para fortalecer las relaciones entre ellas.

Fortaleciendo Vínculos basa su estrategia de intervención en la visita domiciliaria, cuya modalidad de trabajo se concibe en dos acciones principales: visita a familias específicas y talleres colectivos con las familias participantes.

FIGURA 6. PORTADA MANUAL PROGRAMA FORTALECIENDO VÍNCULOS



Fuente: Santana y Reininger (2013).

El objetivo general del programa Fortaleciendo Vínculos es

«favorecer desde la escuela, el involucramiento familiar colaborativo de los padres, apoderados y/o adultos significativos de 1° año de Educación Básica, a través de visitas domiciliarias y encuentros colectivos que apunten al acompañamiento familiar en el proceso formativo de los niños, particularmente en la etapa de transición a la educación escolar» (Santana y Reininger, 2013: p. 163).

Es importante destacar que el programa reconoce la existencia de adultos significativos para los niños que no necesariamente son los padres aun cuando asumen un rol parental con ellos, desarrollando tareas asociadas a la crianza y que pudieran participar, de manera práctica, en los procesos educativos.

Asimismo, en términos metodológicos define ocho objetivos específicos:

- Que la relación familia-escuela se fortalezca a través de un conocimiento mutuo y la construcción de confianzas a través del desarrollo de las visitas domiciliarias y encuentros colectivos, con miras a favorecer el proceso formativo de los niños/as.
- Que la relación familia-escuela se fortalezca a través del fomento de un trabajo colaborativo, con altas expectativas mutuas y tendiente a una comunicación fluida.
- Que se desarrolle una reflexión coconstruida entre la familia y la escuela, respecto a la relevancia del apoyo dado en el hogar para los niños/as, su manifestación y las condiciones en que este se presenta.
- Que se develen más y nuevas formas de comunicación e involucramiento de la familia en el contexto escolar.
- Que la familia identifique e incorpore progresivamente estrategias de apoyo pedagógico pertinentes al perfil de los niños/as, el nivel escolar en que se encuentran y la dinámica escolar que la escuela ofrece.
- Que se desarrolle una reflexión coconstruida entre la familia y la escuela, tendiente a identificar, desarrollar y fortalecer

los recursos familiares factibles de desplegar en el hogar y en la escuela.

- Que se desarrolle una reflexión coconstruida entre la familia y escuela, tendiente a identificar y desarrollar cómo la escuela y la familia pueden trabajar en conjunto para apoyar la educación de los niños/as.
- Que se desarrolle una relación de apoyo mutuo entre los apoderados que participen en los talleres colectivos (Santana y Reininger, 2013).

El programa se desarrolla en 17 sesiones, organizadas en cuatro unidades. La primera unidad, denominada «Vinculación con la familia: conociéndonos y construyendo confianzas», se basa en el autoconocimiento de la familia, en discutir las principales ventajas de un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia y en establecer compromisos para el trabajo conjunto. La segunda unidad, titulada «Repensando las visiones de familia y escuela», analiza el rol de la familia en la formación de los niños y niñas y busca reconocer e identificar elementos valiosos que las familias pueden aportar en el aprendizaje escolar. La tercera unidad, «Emprendiendo un camino de aprendizaje juntos», discute temas como el espacio y las condiciones para el desarrollo de los aprendizajes, el rol de la asistencia y permanencia escolar, la comunicación familia-escuela y las estrategias de reforzamiento de los aprendizajes que las familias pueden realizar. Finalmente, la cuarta unidad, titulada «Haciendo síntesis, ¿cuánto hemos crecido?», busca que las familias puedan analizar cómo ellas pueden ser un recurso de apoyo para sus hijos, generando una reflexión respecto del aporte de la familia y los logros obtenidos.

El programa contempla que las sesiones sean realizadas por un trabajador social, cada 15 días, en el domicilio de la familia, favoreciendo que la escuela se vincule desde el propio entorno familiar. Por otra parte, contempla que las familias participantes puedan involucrarse en dos talleres colectivos, instancia de conocimiento y trabajo en beneficio de los aprendizajes de sus hijos.

## ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

La experiencia que damos a conocer se desarrolló en la región de Los Lagos bajo el título «Aplicación del modelo abreviado programa Fortaleciendo Vínculos en familias de alumnos de primer año y segundo año básico, de la Escuela Leonila Folch López de Osorno: implementación y análisis de una estrategia de vinculación colaborativa entre las familias y la escuela». La intervención se ejecutó considerando que este establecimiento educacional, en su plan de mejoramiento educativo, contempla que la familia pueda involucrarse en los procesos de sus hijos.

La definición de este tipo de estrategia de intervención surge a partir de los resultados arrojados en la fase diagnóstica, que incorporó las siguientes estrategias metodológicas:

- entrevista a la dirección del establecimiento;
- *focus group* con el equipo de gestión integrado por dirección, unidad técnico-pedagógica, representantes docentes, coordinadora Programa de Integración Escolar, psicóloga y asistente social;
- *focus group* con el equipo psicosocial de la escuela, compuesto por dos psicólogas, dos asistentes sociales y una fonoaudióloga;
- entrevistas a profesoras de primeros y segundos básicos;
- revisión de libros de clases;
- revisión del registro de entrevistas de apoderados;
- revisión de fichas de matrículas de primeros y segundos básicos;
- revisión del Plan de Mejoramiento Educativo y
- revisión del Sistema Información General de Estudiantes (SIGE).

En la fase diagnóstica se distinguen los siguientes elementos: las oportunidades de vinculación con la familia se manifiestan en actividades organizadas desde la institución, de tipo recreativas, en las que no siempre se da una asistencia favorable, lo que concuerda con una conceptualización tradicional de vinculación familia-escuela. A su vez, la participación en reuniones de apoderados ha ido aumentando, lo cual se ve favorecido por el horario en el que se realizan, dado que gran parte de los apoderados de este establecimiento educacional son trabajadores. En ellas se fomenta el trabajo desde el hogar en apoyo a los aprendizajes de los niños/as y también se han difundido las acciones que desarrolla la escuela en diferentes áreas, tales como convivencia escolar, vida saludable, asistencia y retención escolar, participación ciudadana y autoestima. Sin embargo, la participación en actividades relacionadas al ámbito pedagógico y en actividades de vinculación, no refleja mayor involucramiento familiar.

En cuanto a la participación en entrevistas del apoderado con docentes, estos últimos manifiestan que son ellos quienes citan a sus apoderados pero estos no siempre acuden. Existe, además, un bajo nivel de demanda espontánea por parte de los apoderados para comunicarse con los docentes. Estos últimos infieren que el horario destinado para atención de apoderados no se adecúa a las responsabilidades laborales de gran parte de los apoderados. La relación familia-escuela se establece en un ámbito de entrega de beneficios de programas de la política pública (prorretención, niños prioritarios, Junaeb, etcétera), instancias en que la familia participa con premura e interés.

La escuela ha estado buscando estrategias que le permitan acercar a la familia al establecimiento, desde lo presencial y en cuanto al vínculo con sus hijos y sus aprendizajes. El año 2017 se asignó a los profesores mayor cantidad de horas para atención de apoderados junto a una hora adicional para atención de alumnos, horarios que no estaban contemplados en años anteriores y que responden a las estrategias que ha ido incorporando el establecimiento educacional.

Para responder a las necesidades antes expuestas, el

establecimiento acepta desarrollar esta experiencia, la que comienza en marzo y se extiende hasta octubre del 2017, con 10 familias cuyos hijos tienen entre 6 y 7 años y presentan problemáticas asociadas a lo conductual o desmotivación escolar y cuyos padres, según lo manifestado por los profesores, muestran un bajo nivel de compromiso con las acciones educativas de sus hijos.

Para dar mayor sustento a la propuesta de proyecto en el ámbito del involucramiento familiar, se optó por realizar una reformulación y ajuste del programa Fortaleciendo Vínculos, considerando el plazo para la ejecución y el desarrollo de una intervención a nivel piloto. Se seleccionaron aquellas sesiones que se consideraron más pertinentes a la realidad de la escuela Leonila Folch López y que pudieran desarrollarse en un breve período de tiempo. Se planificó la ejecución de nueve sesiones con las familias participantes, tanto de forma individual como colectiva, lo cual permitió realizar hallazgos que son aportes para una intervención que podría ampliarse en cuanto a tiempo de ejecución y cobertura, especificados más adelante.

El objetivo general de la intervención se resumió en «favorecer desde la escuela, el involucramiento familiar colaborativo de los padres, apoderados y/o adultos significativos de primer año y segundo año de Educación Básica, a través de visitas domiciliarias y encuentro colectivos con docentes, que apunten al acompañamiento familiar en el proceso formativo de los niños».

Los objetivos específicos fueron:

- Fortalecer la relación familia-escuela mediante el conocimiento mutuo a través de las visitas domiciliarias y encuentros colectivos.
- Fomentar el trabajo colaborativo, mejorando la comunicación y permitiendo generar acuerdos con las familias involucradas.
- Favorecer el trabajo conjunto entre los apoderados a través de encuentros colectivos de las familias involucradas, identificando recursos y habilidades disponibles.

Las sesiones seleccionadas fueron extraídas del manual de aplicación del programa Fortaleciendo Vínculos, a las que

se realizaron algunas adaptaciones, considerando las propias características del proceso de intervención, tales como las condiciones de tiempo disponible por parte de las familias y la respuesta a convocatoria en el caso de los talleres colectivos. El cuadro siguiente muestra la adaptación del modelo original.

TABLA 6. MODELO ORIGINAL PROGRAMA FORTALECIENDO VÍNCULOS V/S  
MODELO ABREVIADO

| Modelo original   | Modelo abreviado  |
|---|---|
| Beneficiarios: padres, apoderados y adultos significativos de primer año básico   | Beneficiarios: padres, apoderados y adultos significativos de primer y segundo año básico                                 |
| No. de sesiones individuales: siete sesiones visitas domiciliarias                | No. de sesiones individuales: seis sesiones (visitas domiciliarias y sesiones en Escuela)                                 |
| Encuentros colectivos: seis talleres  | Encuentros colectivos: dos talleres   |
| Encuentro entre docentes: no  | Encuentro con docentes: una sesión  |
| Sesión preliminar: encuentro colectivo en escuela (presentación del programa)     |   |
| Unidades planificadas   | Unidades seleccionadas:   |
| Unidad 1: Vinculación con la familia: conociéndonos y construyendo confianzas     |   |
| Sesión 1: Primer acercamiento: ¿quiénes somos?                                    | Sesión 1: Entrevista con la familia, realizada en oficina de la escuela. Conociendo el programa                           |
| Sesión 2: ¿Cuáles son nuestras expectativas del trabajo conjunto familia-escuela? | Sesión 2: Reunión con familias  |
| Sesión 3: Comprometiéndonos. Organizando el trabajo conjunto                      | Sesión 3: Visita domiciliaria Quiénes somos y qué ventajas se dan del trabajo colaborativo entre la Escuela y la Familia: |

| Modelo original  | Modelo abreviado   |
|--|--|
| <b>Unidad 2: Repensando las visiones de la familia y la escuela</b>  |  |
| <p>Sesión 4: ¿En qué contribuye la familia a la formación de los niños/as?</p> <p>Sesión 5: ¿Cómo vivimos la comunicación entre la familia y la escuela?</p>   | <p>Sesión 4: Taller colectivo en escuela<br/>¿En qué contribuye la familia a la formación de los niños/as?</p> <p>Sesión 5: Sesión individual en escuela<br/>¿Cómo vivimos la comunicación entre la familia y escuela?</p> |
| <b>Unidad 3: Emprendiendo un camino de aprendizajes juntos</b>   |  |
| <p>Sesión 6: Apoyando a los niños y niñas desde la casa. El espacio y condiciones para el desarrollo de los aprendizajes (sesión colectiva)</p> <p>Sesión 7: Ir o no ir. El rol de la familia en la asistencia y permanencia de los niños en la escuela (sesión colectiva)</p> <p>Sesión 8: La comunicación familia-escuela. La familia participando en la escuela (sesión colectiva)</p> <p>Sesión 9: ¿Qué características tienen los niños y las niñas? La importancia de reconocer los recursos de niños y niñas para apoyarlos en sus aprendizajes (visita domiciliaria con la participación de los profesores de 1° básico)</p> <p>Sesión 10. Reforzando los aprendizajes de la escuela: estrategias para desarrollar en casa basadas en la rutina familiar y apoyos didácticos (sesión colectiva con participación de los profesores de 1° básico)</p> | <p>Sesión 6: Apoyando a los niños y niñas desde la casa. El espacio y condiciones para el desarrollo de los aprendizajes (sesión colectiva)</p>  |

| Modelo original   | Modelo abreviado  |
|---|---|
| Unidad 4: Haciendo síntesis... ¿Y ahora qué?  |   |
| Sesión 11: ¿Cómo puedo ser un recurso de apoyo para mi hijo o hija?   | Sesión 7: ¿Cómo puedo ser un recurso de apoyo para mi hijo o hija?  |
| Sesión 12: Percepción de efectividad del apoyo familiar: ¿he visto resultados a partir del apoyo dado a mi hijo/a en su proceso de aprendizaje? | Sesión 8: Sesión en escuela (entrevista)<br>¿Cuánto hemos crecido?  |
| Sesión 13: ¿Cuánto hemos crecido?   |   |
| Sesión de clausura: Encuentro colectivo de término de ciclo de visitas domiciliarias  | Sesión de retroalimentación: encuentro con profesores participantes |

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información recopilada, tanto en el trabajo de campo como en las entrevistas realizadas en el mismo establecimiento educacional, permite definir algunos resultados de la intervención. Es importante señalar que la aplicación del piloto se logró realizar con cinco familias de un total de 10 seleccionadas, las que presentan variables similares en cuanto a su composición, siendo familias de tipo nuclear con más de un hijo en edad escolar, cuyos jefes de familia son hombres que desarrollan actividades laborales, mientras las madres cumplen funciones de crianza y domésticas.

Un aspecto relevante del proyecto dice relación con su pertinencia, dado que el establecimiento define, en su Proyecto Educativo Institucional, como un objetivo estratégico vincular a la familia en los procesos educativos de los alumnos, generando mayor compromiso y participación desde el hogar, especialmente en aquellos casos en los que se vislumbra riesgo de deserción escolar, repetición y problemática conductual. De acuerdo con los discursos de los docentes y del equipo de gestión, también de las propias familias, se concibe que, si la familia está involucrada con la escuela, la consecuencia es contar con alumnos motivados con sus

propios procesos de aprendizajes. Incorporar la visita domiciliaria dentro de la estrategia de intervención permite generar «confianzas» entre ambos actores para, a partir de ello, lograr otros aprendizajes mutuos.

## PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA INTERVENCIÓN

Ejecutar el modelo abreviado del programa Fortaleciendo Vínculos permitió identificar algunos nudos críticos que deben ser considerados al momento de replicar la intervención, pues de ello depende su éxito.

La mitad de las familias seccionadas no pudo participar del programa de intervención dado que las sesiones se ejecutaron en horarios que no se ajustaban a sus horarios de trabajo, los que exceden las 20:00 horas. Por lo tanto, la jornada laboral de padres, madres o adultos responsables debe ser considerada en la técnica de la visita domiciliaria, puesto que el diseño de la intervención inicial se basa en el supuesto de que las familias estén disponibles en el horario establecido. La no disposición, por ende, podría malinterpretarse como falta de voluntad.

En este sentido, se sugiere realizar una menor cantidad de visitas domiciliarias, adaptadas a horarios y días específicos según cada familia, con el propósito de vincular y generar espacios de confianza entre la familia y la escuela.

Considerando que la profesional a cargo del proceso de intervención fue informando estos hallazgos al equipo de gestión, hoy la escuela está analizando los tiempos destinados a atención de apoderados y proyecta instaurar alguna estrategia que permita adecuarlos a la realidad de los padres y apoderados que trabajan y que presentan interés en vincularse con la escuela.

## FORTALEZAS DE LA INTERVENCIÓN

Desde la acción se puede constatar que este programa no podría desarrollarse sin la ejecución de visita domiciliaria, cuya técnica

permite acercar ambos actores. Esta sola acción permite promocionar la participación y generar las confianzas para avanzar en el contexto escolar pues, como señala Razeto (2016), la visita domiciliaria tiene un tremendo potencial. El sentir de la familia se traduce en frases planteadas en entrevistas, como: «qué bueno que vino, tía<sup>1</sup>, pensé que no iba a venir, como vivo tan lejos».

Es importante destacar que estas familias accedieron a ser visitadas durante las vacaciones de invierno, lo que refleja una intención de relacionarse con la escuela y motivación en torno a sus hijos e hijas. Además, dichas visitas fueron realizadas en presencia de los estudiantes, lo cual fue significativo para ellos, especialmente cuando la distancia entre la escuela y la casa es bastante extensa. Esta situación se condice con lo señalado por Alcalay, Milicic y Torreti (2005): una relación positiva entre la familia y la escuela puede contribuir al desarrollo de apego escolar en los estudiantes.

Las familias coinciden en que las visitas domiciliares han tenido tradicionalmente un componente de control o supervisión: «yo pensé que usted venía a revisar cómo vivimos... o a reclamarnos por cómo se comporta nuestro hijo». De esta forma, participar de un programa que no los «enjuicia», pero que sí considera sus realidades y posibilidades, trabajando a partir de lo que ellos aportan, es, para las familias, una fortaleza del programa, que favorece la adherencia y proyección. Aylwin y Solar (2002) señalan: «el énfasis está puesto en valorar los *inputs* de las personas que están en desventaja, para satisfacer sus necesidades y para buscar oportunidades y recursos que les ayuden en sus esfuerzos» (p. 228).

Siguiendo la teoría de las intervenciones breves, los problemas no se solucionan de forma arbitraria, sino que se construyen soluciones colaborativamente. En la intervención con familias, sus análisis y aportes son significativos y favorecen la alianza familia-escuela, en especial si esta se construye desde sus propios espacios vitales, sus hogares. Por ejemplo, se logró generar acuerdos para mejorar algunas prácticas en el hogar, pero también se pudo recabar información relevante para la escuela respecto a los procesos de comunicación interna.

---

<sup>1</sup> En el contexto nacional, se usa llamar *tía* o *tío* a los agentes educativos escolares.

Esta iniciativa marca un precedente en cuanto al enfoque de la visita domiciliaria, constituyéndose como un acercamiento, desde la escuela, sin carácter punitivo, lo que ha sido motivo de análisis para el equipo psicosocial: «si seguimos visitando a las familias solo cuando los niños faltan a clases y le explicamos de la negligencia parental... lo único que logramos es alejar las familias y al final actúan por miedo» (asistente social).

## PROYECCIÓN DE LA INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El enfoque de la visita domiciliaria desarrollada en esta intervención se proyecta positivamente considerando la apertura del equipo de gestión a promover alianzas colaborativas con las familias, a lo largo de toda la trayectoria escolar. La directora del establecimiento educacional señala: «me gustaría lograr que los papás se acerquen a la escuela, que se acerquen a sus hijos y que esa relación siga hasta octavo, que puedan ver que estamos tratando de hacer cambios en beneficios de sus hijos».

La disposición positiva por parte de la dirección para la aplicación del programa Fortaleciendo Vínculos se visualiza en el aporte de recursos económicos (pago de honorarios extra fuera de la jornada laboral), generando las condiciones para una implementación y dando sostenibilidad al proyecto. Lo anterior es coherente con el estudio de Kam, Greenberg y Walls (2003) en el que se utilizaron datos de tres escuelas de intervención (13 aulas y 164 estudiantes). A partir de él se deduce que dos factores contribuyeron al éxito de la intervención: (a) apoyo adecuado de los directores de las escuelas y (b) alto grado de implementación en el aula por parte de los maestros.

Se logra identificar que, en educación pública, los tiempos son limitados, por lo que es necesario realizar una exhaustiva revisión de la ejecución. Las principales dificultades se presentaron en la concreción de sesiones colectivas, pues fue muy difícil que todas las familias se presenten, de hecho, fueron citadas en más de una ocasión. Por lo tanto, este es un punto que considerar al momento

de la ejecución: se planificarán en coordinación con las reuniones de apoderados a fin de asegurar la participación, considerando que será una oportunidad para que los padres se puedan vincular desde otro ámbito con los profesores. Destaca que los profesores tengan interés y expresen, por ejemplo: «y cuándo haremos el taller con los papás para que nos preparemos... para que salga bien el taller» (docente primero básico).

### IMPLICANCIAS PARA LA PRÁCTICA PSICOEDUCATIVA, EDUCATIVA Y/O SOCIOEDUCATIVA

En el ámbito del contexto escolar chileno, la Política de Participación de la Familia en Instituciones Educativas (Mineduc, 2017) se ha actualizado, abriendo un importante espacio para la intervención socioeducativa y los equipos profesionales de trabajadores sociales y psicólogos que usualmente utilizan la técnica de visita domiciliaria como una herramienta de vinculación entre las familias y la escuela.

La familia se ha configurado como un actor estratégico dentro del proceso educativo de un niño o niña, por lo tanto, la visita domiciliaria contribuye a la vinculación, al acercamiento desde una mirada mucho más empática, relevando las potencialidades del entorno social-familiar y buscando promocionar la participación de la familia, más allá de las formas tradicionales (asistencia a reuniones de apoderados, uso de libreta de comunicaciones o apoyo en las tareas escolares desde el hogar).

Por lo tanto, el programa Fortaleciendo Vínculos, en su versión original o abreviada, constituye una innovación en la aplicación de la visita domiciliaria en el ámbito de la vinculación entre la escuela y la familia, donde las familias de hecho participan y se involucran con la escuela, contribuyendo, desde sus contextos de confianza, con conocimientos y experiencia.

Un factor clave de éxito para el desarrollo de estrategias colaborativas entre familias y escuelas es la voluntad de los equipos directivos, traducida en tiempos y recursos debidamente definidos, instrumentos de planificación y gestión de las escuelas.

Otro factor de éxito es la estrategia de alcance de la familia propia de los equipos psicosociales u otros profesionales que buscan «salir de la escuela» y visitar hogares. Ella puede facilitar, o no, nuevas formas de vincularse, desde la confianza del espacio propio de las familias.

En cuanto a los encuentros colectivos de familias que se incluyeron en la intervención, deben adaptarse a las necesidades de las familias y los establecimientos escolares. En algunos casos pueden ser encuentros masivos, en otros, de un número pequeño de familias. Esto último se constituye en una oportunidad de intervención personalizada. Así, la complementariedad entre la visita domiciliaria personalizada a cada familia y los encuentros colectivos entre familias debiera ser parte de un proceso planificado y colaborativo que aporte a un efectivo involucramiento familiar en el contexto escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson-Butcher, D. (2006). Building effective family support programs and interventions. En C. Franklin, M.B. Harris y P. Allen-Meares (Eds.), *The school services sourcebook: A guide for School-Based professionals* (pp. 651-661). New York, NY: Oxford University Press.
- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071822282005000200012](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282005000200012)
- Aylwin, N. y Solar, M. (2002). Trabajo Social Familiar. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bazán A., Sánchez, B. y Castañeda S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, (33), 701-729. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003312.pdf>
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile: Unesco. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5612>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. Manuscrito. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). Informe capital humano en Chile. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado de [http://www.oei.es/etp/informe\\_capital\\_humano\\_chile\\_brunner.pdf](http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf)
- Burrows, F. y Olivares, M. (2006). Familia y proceso de aprendizaje: Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con el aprendizaje de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico de Villarrica y Pucón. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/13-Familia-y-proceso-de-aprendizaje-1.pdf>
- Calvo, V.G. (2003). La visita domiciliaria, una oportunidad para el conocimiento de la dinámica relacional de la familia. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 61, 63-86.
- Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda?. REICE – Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.6, N°4.
- Christianakis, M. (2011) Parents as “Help Labor”: Inner city teachers’ narratives of parent involvement. *Teacher Education Quarterly*. 157-178

- Conway, T., de Haan, A., & Norton, A. (Eds) (2000). *Social Protection: New Directions of Donor Agencies*. London: Department for International Development
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, N° 2, 155 – 175.
- Epstein, J.L. y Dauber, S. (2013). Programas escolares y prácticas docentes de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias de zonas marginales. Recuperado de [http://fundacioncap.cl/wpcontent/uploads/2015/09/Programas\\_efectivos\\_de\\_involucramiento\\_familiar\\_en\\_las\\_escuelas-Joyce\\_Epstein.pdf](http://fundacioncap.cl/wpcontent/uploads/2015/09/Programas_efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein.pdf)
- Equipo Familia, Escuela y Comunidad (2017). *Política de participación de las familias y la comunidad en escuelas*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Gambrill, E. (2003). Evidence-based practice: Sea change or the emperor's new clothes? *Journal of Social Work Education*, 39, 3-23.
- Grolnick, W. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: mechanisms and outcomes. *Motiv Emot*.
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Revista Docencia*, 46, 64-73.
- Gubbins, V. (2016). Estrategias educativas familiares en Enseñanza Básica: Análisis psicométrico de una escala de prácticas. *Psyke*, 25(1), 1-17.
- Kam, C.M., Greenberg, M.T. & Walls, C.T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63.
- Lareau, A. & Horvat, E. (1999) Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education* 72(1), 37-53.
- Lawson, M. (2003) School family relations in context Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education* 38(1), 77-133
- Lupton, R. y Thrupp, M. (2013). Headteachers' reading of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*. Vol. 39, 4, pp. 769-788.
- Matus, C. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° Especial, pp. 135-146.
- Matus, T. (1999). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Matus, T. (2004). *La reinención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social chileno 1925 – 1965*. Ciudad: Editorial.
- Meyer, A., Farrell, A., Northup, W., Kung, E. y Plybon, L. (2000). *Promoting Nonviolence in Early Adolescence: Responding In Peaceful and Positive Ways*. New York, N.Y.: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Moraga, C. (2009). V.D.I. para el desarrollo biopsicosocial de la infancia. Santiago: Chile Chile Crece Contigo.
- Monreal, M. y Guitart, E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Mineduc (2016). Plan de Mejoramiento Educativo. Recuperado de [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2016/Plan%20de%20Mejoramiento Educativo en el%20marco%20de%20la%20reforma%20escolar %20%20mas%20oportunidades%20para%20todas%20y%20todos%20los%20estudiantes.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2016/Plan%20de%20Mejoramiento%20Educativo%20en%20el%20marco%20de%20la%20reforma%20escolar%20%20mas%20oportunidades%20para%20todas%20y%20todos%20los%20estudiantes.pdf)
- Mineduc-Unicef (2015). Invitación a consultoría componente familia-escuela. Elaboración de mapas de experiencias. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/04/ToR-mapeo-de-experiencias-familia-escuelaFINAL.pdf>
- Ochoa, G. y Ferrer, M. (2009). Familia y escuela: una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias. Trabajo presentado en Congreso «Hablemos de drogas, familias e jóvenes. Juntos por la prevención» (pp. 3-5). Recuperado de <http://www.uv.es/~lisis/belen/congreso-drogas.pdf>
- Oyarzún, A., Dávila, O., Ghiardo, F., y Hatibovic, F. (2008). ¿Enfoque de Derechos o Enfoque de Necesidades? Santiago: SENAME- Ediciones CIDPA.
- Paulsell, D., Avellar, S., Sama Martin, E., & Del Grosso, P. (2011). Home Visiting Evidence of Effectiveness Review: Executive Summary. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Washington, DC.
- Razeto Pávez, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, XLII, 2, 449-462.
- Reininger, T. y Santana, A. (2017). Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved? *School Psychology International*. Vol. 38, 4, pp. 1-17.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de Enseñanza General Básica. *Revista Psykhe*, 15, 1, 119-135.
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición «Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos» (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: [www.valoras.uc.cl](http://www.valoras.uc.cl)

- Santana, A. (2013). Programa Proniño. En Familia-Escuela Comunidad I: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo. M. Saracosti (ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Santana, A. (2014). Social Intervention in Early Education: Initial strategies for dealing with education in situations of extreme poverty as a function of the Family-School relationship: The case of Chile. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 132, 285-290.
- Santana A. y Reininger T. (2013). Programa Fortaleciendo Vínculos, Proyecto Fondef «Modelo de intervención biopsicosocial en la escuela. Diseño y validación: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia, escuela y comunidad». Santiago: Universidad Diego Portales.
- Weiss, H & Klein, L. (2006). Changing the conversation about home visiting scaling up with quality. Harvard Family Research Project. Recuperado el 10 de junio de 2010 desde: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/changing-the-conversation-about-home-visiting-scaling-up-with-quality>
- Yoder, J. & Lopez, A. (2013) Parent's perceptions of involvement in children's education: Findings from a qualitative study in public housing residents. *Child & Adolescent Social Work* 30(1)



## CAPÍTULO 4

# INVOLUCRAMIENTO PARENTAL-MATERNO. TRAYECTORIAS VITALES MATERNAS Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA

*Evelyn Mejías, Alejandra Santana, Mahia Saracostti,  
Tal Reininger y Laura Lara*

En el contexto latinoamericano, la participación de las madres en los procesos de aprendizaje de los niños/as y jóvenes es preponderante, no solo por su influencia sino también por rasgos particulares de compromiso y presencia activa en las instancias escolares.

Si bien la mayoría de los estudios en el ámbito de la participación familiar en la escuela o de procesos de involucramiento parental se refieren genéricamente a «los padres», en los contextos latinoamericanos, especialmente en desventaja sociocultural, las mujeres —madres, abuelas, tías y hermanas— asumen un activo rol de apoyo a los procesos de escolarización reflejando la clásica división de tareas instaurada por el sistema patriarcal.

La participación parental —materna, en este caso— tiene amplia ventaja en el desarrollo académico y no académico de los niños y jóvenes (Dabas, 2005; Lareau & López, 2010; Lareau, 2015; Grolnick, 2015; Ferrara, 2015). Las investigaciones en esta área reportan que es crucial abordar el vínculo de las escuelas con las familias, pues se identifica una correlación positiva entre el involucramiento parental y el rendimiento académico (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Senechal & LeFevre, 2002; Grolnick, 2015; Ferrara, 2015). Por su parte, el

involucramiento parental también implica impactos positivos en el desarrollo social y emocional de niños y jóvenes, expresándose en una mayor capacidad de autorregulación (Brody, Flor & Gobson, 1999) y mayores niveles de desarrollo de las habilidades sociales (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Coghen & Sekino, 2004).

En contextos de desventaja sociocultural es habitual encontrar situaciones familiares que se superponen a la dimensión educativa de los niños/as y jóvenes, como la ausencia de los padres<sup>1</sup> como actores fundamentales en la formación de sus hijos, la percepción de los padres de no tener un rol que cumplir en materia educativa, dificultades familiares diversas que influyen en la condición de salud biopsicosocial de los niños, recursos socioculturales escasos y/o ausencia de conciencia de la relevancia de la educación para sus hijos (Goldfard, Locher, Preskitt, Becker, Davies & Sen, 2017; Coe, Davies & Sturge-Apple, 2017; Vásquez, Zuluaga y Fernández, 2017; Lupton, 2005; Stevenson y Stingler, 1999; Eyzaguirre, 2004; Fullan y Stiegelbauer, 2003; Fullan, 2002, Lareau, 2000). Situaciones que van mediando las oportunidades efectivas de que los niños/as puedan desarrollarse integralmente en el contexto escolar.

De esta forma, llama poderosamente la atención las particularidades expresadas en las dinámicas parentales-maternas en que se manifiesta un apoyo persistente a los hijos/as, disposición a involucrarse en sus procesos de escolarización, motivación por ejercer una participación activa en la escuela y contar con la clara convicción que la educación es una herramienta clave de movilidad social. Este capítulo busca mostrar parte de esta evidencia en el contexto chileno, particularmente en la vivencia de diadas madres-hijos/as que han vivido la transición entre escuelas locales (cercanas a los barrios donde viven) a liceos públicos de excelencia académica (en adelante, LPE), ubicados generalmente en las zonas centrales de la ciudad.

---

<sup>1</sup> Para efectos de este artículo, los padres, o quienes ejercen el rol parental, no se limita a los vínculos biológicos, sino que se extiende a quienes ejercen la labor de cuidado, protección, socialización y entrega de afectos a los niños/as, pudiendo ser realizado por otros familiares o adultos significativos. Lo que es consistente con las características socioculturales de los contextos de desventaja nacional.

En lo concerniente al rol materno, se destaca que son las madres quienes son más activas participando en los procesos educativos de los niños/as y serían las que mantienen mayor contacto con los establecimientos. Se postula que «las madres son las personas más importantes en las relaciones familia-escuela. Entre el 70-80% de la relación familia-escuela es llevada a cabo por las madres de los niños/as. Ellas ayudan a sus hijos/as con sus deberes y participan en la escuela en encuentros y actividades» (Jensen, Joseng y Lera, 2007: p. 5).

Gubbins (2001) presenta un estudio realizado por Sernam (1999) que señala:

«solo en el 18% de las familias, los apoderados son madre y padre, llegando a un poco más de un cuarto en las familias de nivel socioeconómico medio-alto. La responsabilidad por la educación de los hijos/as sigue siendo responsabilidad predominante de las mujeres. Esta constatación plantea la persistencia de una división por sexo de las responsabilidades familiares, particularmente de la educación de los/as hijos/as [...] Es importante plantear aquí entonces, que cuando se habla de participación de padres y apoderados, en la práctica se trata de participación de las madres en la educación de niños y niñas» (pp. 11-12).

Por su parte, Córdoba (2003) plantea que hay autores que hipotetizan

«[...] que son las mujeres quienes mayoritariamente se hacen cargo de la socialización de niños y niñas al interior de las familias, permaneciendo los padres más periféricos a este proceso; esto tendría relación con la asignación tradicional de roles asignados tanto a hombres como mujeres: hasta la etapa escolar la socialización es fundamentalmente femenina y las extensas jornadas laborales de los hombres, están limitando, aún más, su participación en la educación de sus hijos» (p. 3). Adicionalmente, hace referencia a la Encuesta CIDE (2000), donde se comprobaría «que quien se hace cargo de la educación de niños y niñas es principalmente la madre, siendo ella quien establece los vínculos con la escuela, mientras el padre permanece en una posición más bien periférica» (Córdoba, 2003: p. 3).

Un referente clave para comprender el rol materno y su influencia en los procesos de aprendizaje escolar ha sido el trabajo de Arancibia (1997), quien tempranamente hace alusión al carácter de habilitadoras de algunas madres en las trayectorias formativas de los niños/as; ellas realizan acciones en su vida cotidiana que permiten que sus hijos/as lleguen con mejores posibilidades de desarrollo cognitivo e intelectual a la situación educativa y, por tanto, con más posibilidades de lograr un buen rendimiento, no repetir de curso, no desertar de la escuela y alcanzar altos niveles de escolaridad, para repetir este círculo virtuoso en el futuro. Las madres habilitadoras dan prioridad a la educación ante las restantes necesidades y la visualizan como una vía de movilidad social. En síntesis, las características de estas madres apelan a: niveles más altos de escolaridad que su promedio, mayores expectativas de rendimiento respecto de los hijos/as y presencia de conductas efectivas para apoyar la educación de sus hijos/as.

Para Jiménez, Ito y Macotela (2010), las condiciones del hogar y las creencias y prácticas de las madres que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar, favorecen la motivación de sus hijos/as hacia el aprendizaje. Se destacan particularmente actitudes como la confianza en las capacidades de su hijo/a y el interés y entusiasmo con que realizan su labor de apoyo. En un estudio con madres europeoamericanas, se analizó el impacto de sus motivaciones en el involucramiento y rendimiento escolar de sus hijos/as, descubriendo que cuando las madres están más comprometidas con las actividades escolares, se sienten más autónomas y disfrutan más del involucramiento, sintiéndose más seguras y menos estresadas. Además, se apreció una internalización de las motivaciones maternas en los niños/as, impactando en las competencias académicas, niveles de lectura y autoestima (Grolnick, 2015).

Considerando las particularidades del involucramiento parental-materno y su influencia en los procesos de aprendizajes de jóvenes que vivencian el tránsito de Educación Básica (local) a Enseñanza Media (en LPE), este capítulo busca dar a conocer trayectorias de vida de mujeres madres cuyo involucramiento parental se ha caracterizado por ser colaborativo y eficaz en la transición de la Educación Básica a la Educación Media en jóvenes que han optado por LPE en Chile

y los significados que ellas construyen en torno a la participación en los establecimientos educacionales.

Para esto se dará cuenta de resultados de una investigación<sup>2</sup> que respondió a los objetivos de: describir el significado que madres en situación de pobreza atribuyen a la participación en el sistema educativo, explorando sus propias trayectorias vitales y las tensiones del proceso de involucramiento parental en la escolarización de sus hijos en LPE.

La investigación reportada se realizó bajo un enfoque metodológico cualitativo. Específicamente, se usaron entrevistas semiestructuradas a 12 madres que respondían a los criterios de selección previamente establecidos. Las entrevistas se orientaron inicialmente en la exploración de relatos de sus vidas, datos relevantes para construir sus trayectorias vitales e identificar competencias, fuerzas y fortalezas que han impactado en la actual manera de expresar su involucramiento parental-materno con sus hijos/as.

Conocer aspectos de las trayectorias de vida de las madres permite identificar sus características. Estas se asociarían con una particular forma de hacerse parte del proceso educacional de sus hijos, posicionándolas dentro de lo que se denomina *madres habilitadoras* (Arancibia, 1997).

Los principales referentes teóricos utilizados provienen de la comprensión de elementos contextuales que afectan a las familias bajo condiciones de pobreza, las actuales tendencias en política educativa nacional y los emergentes modelos de involucramiento familiar colaborativos.

Los principales resultados reportados indicaron que, en primer lugar, las historias de estas mujeres están marcadas por situaciones de vulnerabilidad, enfrentadas con actitudes de esfuerzo y de superación. En virtud de sus experiencias, estas madres expresan el deseo de que sus hijos/as puedan tener mejores condiciones de vida y oportunidades que las que ellas han tenido. Además, identifican a la educación como un medio para que sus hijos/as accedan a trabajos

---

<sup>2</sup> Esta presentación de resultados responde a un abordaje parcial de un trabajo global correspondiente a la tesis de magíster de la autora principal del capítulo.

de mejor calidad. Por esta razón, aprecian la transición de la escuela local (Educación Básica) a los LPE (Educación Media) como los pasos iniciales para tener mayores oportunidades de educación terciaria y, por ende, mejores oportunidades laborales futuras.

En segundo lugar, respecto al involucramiento que logran en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, las experiencias de participación en las que las madres identifican más efectivas se circunscriben mayoritariamente a los niveles de participación inicial (presencia en actividades escolares, por ejemplo).

En tercer lugar, conocer aspectos de las condiciones vitales de las madres habilitadoras y su influencia en el involucramiento parental efectivo resulta ser un valioso insumo para diseñar intervenciones sociales. Estas iniciativas pueden potenciar el involucramiento familiar colaborativo en la Enseñanza Media, instalando recursos para enfrentar los procesos de transición de nivel educativo y de establecimiento, favorecer una participación en niveles más complejos en el ámbito escolar y potenciar la participación como aprendizaje social extrapolable a otras áreas de las madres (recreativo, amistoso, comunitario, etcétera).

En este capítulo se abordarán temas asociados a la relación familia-escuela y a la participación e involucramiento paterno en esta alianza y en el proceso educativo de los hijos. Más específicamente, se abordará desde el involucramiento materno. Se incluyen aspectos conceptuales referidos al contexto de vulnerabilidad social y al contexto de políticas públicas y cómo estos pueden incidir en la participación de la familia en la escuela. Además, se reportarán resultados de una investigación sobre la participación de madres en liceos de excelencia académica. Se expondrán dos relatos biográficos de estas madres, los cuales dan cuenta de aspectos y características de sus vidas, que permiten identificarlas como madres habilitadoras y que han incidido en la forma en que ellas perciben su participación en los establecimientos educacionales a los que asisten sus hijos o hijas, en sus posibilidades de participación y en la importancia que atribuyen a la educación. Finalmente, se presentarán reflexiones con relación a implicancia educativas que pueden tener intervenciones

sociales focalizadas en aspectos que potencien y favorezcan el involucramiento parental materno.

## REVISIÓN CONCEPTUAL

Los principales referentes teóricos usados provienen, en primer lugar, de la comprensión de elementos contextuales que refieren a las condiciones de vida de familias en situación de pobreza y las oportunidades de involucramiento familiar que ofrece la actual ola de reformas educativas a nivel nacional. En segundo lugar, se sitúa la participación de las madres en el espectro de enfoques centrados en el involucramiento familiar colaborativo, los cuales amplían los ámbitos de influencia en intervenciones que articulan la relación escuela-familia y con la comunidad.

### *a. Elementos contextuales*

Un eje de análisis conceptual está determinado por las dimensiones del contexto, en este caso la situación de pobreza y su correlato como vulnerabilidad social y escolar, condiciones que han estado presentes en las trayectorias vitales maternas y en la vida actual de las familias de los niños/as y jóvenes.

Por otra parte, como otra de las condiciones contextuales vigentes, es posible encontrar una política educativa en transformación, reconociendo las ventajas de trabajar en alianza con la familia, ubicándola como un actor con quien asociarse en favor de los procesos de aprendizaje de niños/as y jóvenes.

### *Contexto de vulnerabilidad social y escolar*

La vulnerabilidad social está definida, desde la perspectiva sociológica, como una configuración particular, negativa y resultante de la intersección de dos conjuntos: uno, a nivel micro, referido a los activos de los actores, y otro, a nivel macro, relativo a la estructura de oportunidades que ofrece la sociedad, el mercado laboral y el

Estado. Ambos actúan sobre la subjetividad de los sujetos y en las configuraciones individuales de los hogares (Filgueira, 2006). En este caso se observan madres con trayectorias vitales con menos activos en su niñez y juventud, pero con una visión lúcida de las actuales oportunidades sociales a las que sí podrían optar sus hijos, siendo una oportunidad concreta el acceso a un LPE.

Esta visión materna habilitadora resulta ser un quiebre para lo ya estudiado respecto a la perpetuación de las condiciones de vulnerabilidad social y su traspaso intergeneracional (Díaz y Pinto, 2017; Hernández, Cardona-Arango y Segura-Cardona, 2018).

Al contrastar la vivencia de vulnerabilidad de las trayectorias vitales maternas y de las trayectorias de sus hijos/as, se reconoce la condición dinámica de este concepto

«que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y comunidades [...] esta relación de factores determina la presencia de mayor o menor condición de vulnerabilidad en un momento y un lugar determinado» (Junaeb, 2005: p. 14).

Desde esta óptica, las vivencias maternas se aprecian más vulnerables que las vivencias de sus hijos/as, sin embargo, no podrían manifestarse como madres habilitadoras sin haber vivido estas condiciones favoreciendo la convicción y movilización de recursos que ubicaría a sus hijos en otro nivel de protección y desarrollo.

Ahora bien, acotando la vulnerabilidad a la dimensión educativa, esta es interpretada como una derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar, que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo. Está presente como algún tipo de desvalimiento que es interiorizado y demostrado como carencia en el actuar en el aula o que opera orientando negativamente las trayectorias escolares. La vulnerabilidad educativa se materializa en desventajas comparativas, tanto en la jerarquización vertical (entre

diferentes grupos sociales) como horizontal (entre alumnos de similar condición) (Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizacarra, 2017).

Esta dimensión se encontraría en transformación en familias con la presencia de madres habilitadoras, quienes movilizan recursos y acompañan procesos de sus hijos en base a su convicción y creencias de mejores oportunidades vitales.

*La política educativa como recurso que puede favorecer la participación familiar en la escuela*

Tal como se ha abordado en los capítulos 1 y 2, se destaca que la política educativa nacional, desde inicios de los noventa, ha explicitado la relevancia de una participación familiar activa. Algunos de los antecedentes documentados remiten al Programa de las 900 y a la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo (2002), centrándose en dos focos: la gestión educativa y la gestión administrativa del sistema (Mineduc, 2004). Trece años después, durante el 2017 surge la Política de Participación de la Familia y la Comunidad en Instituciones Educativas como una reformulación de la política en esta línea, actualizándola y fortaleciéndola a la luz de los planteamientos de la educación pública, basándose en los principios de la reforma educativa en marcha. Una de las razones centrales de esta reformulación fue responder a los objetivos de la Ley 20.845 de Inclusión (2015). Su énfasis está en evidenciar el aporte de la familia y la comunidad al fortalecimiento del sistema educativo, potenciando la integración de la escuela con su entorno y la generación de espacios para la ciudadanía, convivencia y participación.

Por su parte, entre los años 2009 —promulgación de la Ley General de Educación— y 2017 ocurre una ola de reformas que incluyó el desarrollo de múltiples programas que expresamente incluían la participación familiar como parte de sus lineamientos estratégicos: Programas de Integración Escolar, Programas de Duplas Psicosociales (con recursos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial), Programa Habilidades para la Vida (si bien tiene una data mayor, se ha potenciado su desarrollo en este período),

Programa Previene (de SENDA), por nombrar algunos (Santana, 2013), señal política que evidencia la relevancia del actor social familiar en los procesos de aprendizaje.

*b. Relevancia de una relación familia-escuela en clave de colaboración*

La familia conforma un ámbito significativo para el desarrollo de los niños/as y jóvenes, con fuerte influencia en la mantención de pautas socioculturales que, en cierta medida, pueden resultar deterministas para algunos (Lareau, 2002; Lareau, 2003, Lareau y López, 2010, Lareau, 2015). La perspectiva de estas autoras va en la línea opuesta, concibiendo la familia como un motor de cambios cuando es acompañada debidamente y se van propiciando oportunidades sociales para ellas.

Gubbins (1997) plantea que

«la familia constituye el ambiente más significativo para la vida y desarrollo de niños y niñas [...] Es allí donde los niños y niñas aprehenden e internalizan sentimientos, conocimientos, valores y creencias que les sirven de pauta para orientar y direccionar su propio comportamiento, elecciones y decisiones con respecto a los otros y su propio desarrollo como persona [...] modelan formas de sentir, apreciar, conocer, observar, pensar y actuar en el mundo. Es en las familias donde se desarrollan las habilidades necesarias para el desarrollo socioafectivo, cognitivo, ético y estético más fundamentales para el desarrollo del hombre y la mujer en cuanto ciudadano y ciudadana en su integración social» (pp. 7-8).

Reconociendo el valor y potencial de la familia, es robusta la evidencia de su importancia en los procesos educativos, lo que ya fue abordado en los capítulos iniciales de este libro (Lareau, 2015; Sheerens, 2000 en Brunner & Elacqua, 2004; ; Grolnick, 2015; Ferrara, 2015).

Desde la experiencia en intervenciones sociales complejas que involucran las esferas familia-escuela y comunidad, se han desplegado

abordajes que apuestan por favorecer el involucramiento parental colaborativo, el cual se definiría como la disposición familiar hacia la escuela y los aprendizajes de los niños, las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela. Se concibe como un proceso y un trabajo asociativo entre la escuela y la familia (Anderson-Butcher, 2006). Este enfoque surge como una alternativa a la vinculación que tradicionalmente se ha dado entre familia-escuela, caracterizada por una relación vertical rígida, con énfasis normativo y directivo de parte de la escuela, marcada por interacciones tensas, de poca colaboración y con pautas de involucramiento jerárquicas desde la escuela (Lawson, 2003; Lareau y Horvat, 1999; Yoder & López, 2013).

Uno de los modelos que apunta al desarrollo del involucramiento familiar colaborativo y que ha sido incorporado en algunas estrategias nacionales (Fundación CAP, 2018) es el Modelo de Epstein (2010), ya descrito en el capítulo 2. Este se basa en contribuir a generar asociaciones que ayuden a los niños/as a tener éxito en la escuela y en su vida posterior (Epstein, 2010). La teoría a la base del modelo responde a la teoría de esferas de influencia, que reconoce la influencia de las esferas familia, escuela y comunidad en los aprendizajes y el crecimiento de los niños/as.

Desde el punto de vista operativo, el modelo se sostiene en el concepto *involucramiento familiar*, ofreciendo seis tipos ascendentes de involucramientos donde se pueden articular las esferas familia-escuela-comunidad: 1) parentalidad (proveer de información necesaria a los padres para ejercer su parentalidad de modo positivo), 2) comunicación (informar constantemente a las familias de lo que sucede con los estudiantes en el colegio y viceversa), 3) voluntariado (involucrar voluntariamente a aquellos padres que quieran apoyar ciertas iniciativas escolares), 4) aprendizaje en la casa (diseñar e implementar formas de realizar tareas interactivas en las casas que involucren a las familias), 5) toma de decisiones (involucrar a los padres en la toma de decisiones) y 6) colaboración con la comunidad (involucrar a otras entidades de la comunidad y del entorno de la escuela en la realización de actividades en pro del aprendizaje) (Epstein, Sanders, Simon, Clark, Jansorn & Van Voorhis, 2002).

Un segundo modelo en esta línea es el Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (OCCMSI), también descrito en el capítulo 2. El modelo opera bajo el supuesto que para que los niños estén listos para aprender en las escuelas, las escuelas deben crear colaboración sostenible con las familias y la comunidad (Anderson-Butcher *et al.*, 2010 en Reininger y Saracostti, 2013).

La implementación del modelo se divide en seis fases: 1) *Getting Ready* (busca movilizar a los actores o *stakeholders* al nivel del distrito, escuela, familia y la comunidad y son invitados a participar en un equipo de planificación); 2) diagnóstico (busca identificar las necesidades así como los recursos de apoyo); 3) uso de los datos e información recolectada para diseñar un plan integrado en las cinco áreas núcleos (aprendizaje académico, desarrollo infantil, involucramiento y apoyo parental / familiar, salud y servicios sociales, alianza con la comunidad); 4) formar equipos de liderazgo colaborativo y el desarrollo de estrategias; 5) ejecución de los programas y las estrategias planificadas en función de las decisiones tomadas por el equipo; y 6) monitoreo y evaluación del plan implementado (Anderson-Butcher *et al.*, 2006).

Si bien estos modelos no se focalizan en el involucramiento materno, aportan referentes para fortalecer y ampliar las ventajas de su participación a las esferas escolares y comunitarias, situando su accionar en planes de intervención en esta materia.

## METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la investigación responde al enfoque cualitativo. Se estimó que este sería el mejor camino para aproximarse al discurso de las madres respecto a su participación en el ámbito escolar de sus hijos/as pues era necesario un trabajo de interpretación discursiva y descriptiva, ya que la perspectiva cualitativa responde a «un tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios cuantificables y donde el grueso del análisis es interpretativo» (Strauss y Corbin, 2002: p. 14).

## *Muestreo*

Se utilizó un muestreo teórico,

«aquél que se utiliza para generar teorías en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando [...] más que preocuparse del número correcto o de la selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada» (Ruiz, 2012: pp. 64 y 65).

Para responder a los objetivos de investigación se establecieron criterios de selección de las madres participantes, entre ellos:

- Mujeres que son madres, considerando que ellas son el foco de la investigación y una revisión literaria, donde se corrobora que son ellas quienes mayoritariamente participan en las actividades relacionadas con el proceso educacional de los hijos/as.
- Alguno/a de sus hijos/as debe asistir a un Liceo Público de Excelencia Académica durante el año de recolección de datos.
- Mujeres que participaban de un programa de becas<sup>3</sup>, de carácter educacional y sociofamiliar, perteneciente a una organización no gubernamental (ONG) chilena ubicada en la Región Metropolitana.

## *Participantes*

Las madres reportadas en este capítulo son dos, cuyas principales características se sintetizan en la tabla siguiente:

---

<sup>3</sup> Para el año 2012 el programa contaba con la participación de 184 madres, de las cuales 34 tenían hijos/as ingresados en Liceos Públicos de Excelencia. De ellas, 12 mujeres participaron en la investigación. En este capítulo se reportará dos casos de madres participantes.

TABLA 7. PARTICIPANTES

| Casos  | Edad madre | Edad hijo/a | Establecimiento      | Otro                   |
|--------|------------|-------------|----------------------|------------------------|
| Paula  | 40 años    | 16 años     | Instituto Nacional   | Soltera, jefa de hogar |
| Ivonne | 39 años    | 17 años     | Liceo N.º 1 de Niñas | Casada, dueña de casa  |

### *Acceso a las participantes*

Para llevar a cabo las entrevistas a las madres escogidas, se debió solicitar autorización a la ONG de la que dependía el programa de becas en el cual participan ellas y sus hijos/as. Con esta autorización otorgada, se realizó un contacto telefónico, instancia en que se les explicó brevemente la investigación y se les invitó a participar. Si las madres accedían, se acordaba un día, horario y lugar para llevar a cabo la entrevista.

Al inicio de esta se les explicó en detalles la investigación, se resolvieron dudas y se les volvió a consultar su voluntad de participar. Se les solicitó entonces firmar un consentimiento informado, que resguardaba los aspectos éticos de esta investigación.

### *Instrumentos de recolección de la información*

Para la investigación se trabajó con dos estrategias de recolección de datos: una entrevista semiestructurada realizada a las madres y la construcción de un relato autobiográfico y la elaboración de un genograma familiar de cada una.

La *entrevista* fue concebida como «una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas [...] comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales del entrevistador lo mismo que las del entrevistado» (Ruiz, 2012: p. 165).

Con relación al grado de estructuración se trabajó con *entrevistas semiestructuradas*, las que presentan cierta flexibilidad para ir reformulando preguntas o incorporando otras, buscando profundizar en los temas abordados. Aquí

«no existe un cuestionario al que se tenga que ajustar el entrevistador, sino que pueden existir algunas preguntas que sirvan como punto de referencia, pero lo fundamental es el guión de temas y objetivos que se consideran relevantes al propósito de la investigación, lo que le otorga un amplio margen de libertad y flexibilidad para el desarrollo de la entrevista» (Flores, 2009: p. 155).

La pauta de entrevista se elaboró en función de los objetivos de la investigación, explorando: participación social, participación en la escuela, facilitadores y dificultades para participar en la escuela, importancia de la alianza familia-escuela y de la educación.

Con respecto a la *construcción de un relato autobiográfico con elaboración del genograma*, su propósito fue conocer aspectos relativos a las condiciones de vida de las madres, su historia e hitos biográficos que permitían comprender su actual relación con sus hijos/as y el ámbito educativo. Se pidió a cada madre que estableciera un título para su relato. Además, a partir de cada historia se elaboró un genograma del grupo familiar nuclear de cada entrevistada.

Se optó por incorporar el genograma pues en la medida que este se elaboraba, podrían emerger aspectos significativos que complementarían el relato autobiográfico. Lo anterior bajo la conceptualización de que el genograma corresponde a una herramienta que permite dibujar el árbol familiar entregando información sobre los miembros de la familia y sus relaciones y que aporta, de manera sintética, amplia información respecto a la dinámica familiar y su contexto pues su interpretación se realiza desde una perspectiva sistémica. Contiene una serie de símbolos que han sido consensuados por la comunidad científica y profesional que hace uso de él, pues se utiliza ampliamente en salud familiar, terapia familiar y trabajo social familiar, entre otras disciplinas (Mc Goldrick, y Gerson, 2000; Aylwin y Solar, 2002; Roizblatt, 2006).

### *Proceso de recolección de la información*

Con cada una de las participantes se realizó una sesión de entrevista y una sesión para la construcción de un relato autobiográfico con elaboración de genograma.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, estas se realizaron en forma individual y estuvieron a cargo de la autora de la investigación. Seis entrevistas fueron realizadas en la oficina del programa de becas y las otras seis se realizaron en los hogares de las participantes. Todas las entrevistas fueron registradas en audio mediante grabación. Tuvieron una duración aproximada de una hora y media.

En el caso del relato autobiográfico con elaboración de genograma, se solicitó a cada una de las madres que escribieran su relato y lo entregaran. La autora de la investigación realizó la lectura y análisis de la información, para luego reescribir cada uno de ellos, con un esquema de redacción y ordenamiento de la información común a todos los relatos. En una sesión posterior con cada madre, se realizaron consultas sobre sus relatos y, con su participación, se fue elaborando el genograma.

### *Proceso de análisis de la información*

Las entrevistas y los relatos autobiográficos fueron transcritos literalmente y guardados como archivos Word. Los genogramas fueron elaborados en borrador a mano alzada y posteriormente fueron traspassados a Word usando las herramientas de aplicación de figuras.

Para el análisis del material transcrito se usó el Software Atlas Ti, que procesa datos cualitativos.

Para efectos de este capítulo se dará cuenta de las codificaciones abiertas que se desprenden de los siguientes objetivos de la investigación: describir el significado que las madres atribuyen a la participación en los colegios a los que asisten sus hijos y describir cómo ellas vivencian su experiencia de participación en los establecimientos de sus hijos.

El modelo de análisis utilizado en esta investigación fue la teoría fundamentada (*Grounded Theory*), método inductivo que permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes, buscando mantener la significación que estas palabras tenían para sus protagonistas. «La teoría fundamentada se convierte entonces en un método inductivo, que permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes, buscando mantener la significación que estas palabras tenían para sus protagonistas» (Campo-Redondo y Labarca, 2009: p. 45).

Siguiendo el método comparativo constante para el análisis de la información, se llevaron a cabo tres de los pasos descritos por Glaser y Strauss (Flores, 2009): comparar incidentes aplicables a cada categoría, integrar categorías y sus propiedades y delimitar la teoría.

Para efectos de este capítulo se dará cuenta de las categorías abiertas correspondientes a los códigos y familias de códigos referentes a: participación, importancia de la relación familia-escuela, explicación de la participación materna, importancia de la educación, actitud materna preocupada, facilitadores asociados a las madres e instancias de participación.

### *Aspectos éticos*

Dentro de los aspectos éticos considerados, cabe mencionar que, en la presentación de los genogramas, los nombres de los integrantes del grupo familiar fueron modificados, con el objeto de resguardar la confidencialidad. Otro aspecto ético dice relación con la firma del consentimiento informado, en el cual se otorgó, transparentemente, información sobre la investigación a realizar. Por último, cabe mencionar que a cada entrevistada se le indicó expresamente que, si se negaba a participar en la investigación, esto no tendría ninguna implicancia en su participación en el programa de becas, ya que eran instancias absolutamente independientes entre sí.

## RESULTADOS

Se presentarán dos relatos biográficos de madres entrevistadas y sus respectivos genogramas. Luego de conocer estos relatos, se presentan algunos de los resultados de la investigación en torno a la percepción de las madres sobre la importancia de la educación, su percepción sobre la alianza familia-escuela y la participación de ellas en los establecimientos educacionales a los cuales transitaron sus hijos para cursar la Enseñanza Media.

### *Relatos autobiográficos de madres con involucramiento parental-materno activo*

Se presentan los relatos de vida de dos de las madres participantes de la investigación, seleccionados pues representaban historias de esfuerzo y de superación tras momentos complejos, ya sea en sus familias de origen o con sus familias nucleares. Por otra parte, se eligieron estos relatos porque comparten aspectos comunes pero, a la vez, presentan realidades distintas, ya sea en la composición familiar, en aspectos económicos o sociales y en las características del ejercicio del rol materno. Estos relatos se estiman representativos de las 12 madres participantes, al dar cuenta de una amplia gama de antecedentes que han configurado la manera de ser de estas madres.

#### *Caso 1. «Una mujer luchadora y de temple de mujer chilena»*

##### *La infancia temprana en Rari*

Paula nace el año 1972. Sus padres, Norma y Luis Roberto, son de Rari (cerca de Linares). Su padre se dedica a la amasandería trabajando por temporadas en restaurantes. Su madre es artesana de crin.

Ella es la tercera de cinco hermanas: Lucía (48 años), Norma (43 años), Rita (38 años) y Mariela (30 años). Sus primeros años de vida transcurren en Rari, en el campo. Sus recuerdos de infancia se

encuentran impregnados de las costumbres campesinas, vividas de cerca con su padre y abuelo paterno.

No asistía al colegio porque estaba muy lejos y los niños iban cuando eran más grandes. Se dedicaba a ayudar a su padre en las labores del campo, tales como: alimentar a los animales y arrear los caballos. Dice que era como «el hombrecito de la casa». También recuerda que: «me sentía responsable por mis hermanas mayores, y si alguien las molestaba cuando pasaban por la calle, yo les tiraba piedras con una honda».

Sus abuelos paternos también vivían en Rari. Su abuela era la «compostora de huesos» del pueblo. Vivían cerca de su casa por lo que se visitaban habitualmente. Narra recuerdos y vivencias significativas junto a su abuelo paterno, con quien salía frecuentemente. Iba con él a misa los domingos No llevaban a sus hermanas «porque como era mañoso, no llevaba a mis hermanas. Yo era más tranquila, si me decían que me quedara sentada en un lugar, ahí me quedaba. Mis hermanas eran más inquietas».

### *Vida nueva en Santiago: escolarización, adolescencia y juventud*

En 1979, cuando Paula tiene siete años, un tío materno que vivía en Santiago le entrega a su madre un terreno en Renca y la familia se traslada. Su padre encuentra trabajo estable en un restorán. Inicialmente habitan dos mediaguas y poco a poco comienzan a construir una vivienda más sólida.

De este primer período en Santiago, recuerda que ella y su hermana Norma van a la Escuela de Niñas D-316 en Renca. En la escuela, su hermana Norma fue «denominada como problemática». La directora las puso condicional a las dos, a pesar de que ella era «muy tranquila». Paula era aparentemente tranquila porque se había propuesto a sí misma «no hablar». Cuenta que ella no estuvo de acuerdo en venirse a vivir a Santiago y que «por actitud de rebeldía y porque estaba taimada, no hablé más. Y no hablé nada por un año. ¡Por eso me decían que era tan tranquila... Si estaba muda, ja, ja, ja!». Sus padres estuvieron muy preocupados con esta situación, la llevaron a neurólogo y psicólogo. Hasta que,

en la Navidad de ese año, su padre conversó con ella, «me dijo que el campo siempre estaría ahí, que podíamos ir y que debíamos darnos una oportunidad de intentar estar mejor acá. Hicimos ese acuerdo y yo dije, ¡Ya!».

Paula reconoce una relación de mayor cercanía con su padre: «Obvio que los quiero a los dos, pero es que con mi papá somos socios, *partners*. Yo era su sombra, donde estaba él, al lado estaba yo».

Recuerda que, para construir la casa ella ayudaba activamente, «era el hombrecito de la casa». Desde los ocho años ella le ayuda a trasladar «bolones» (piedras) en carretilla para rellenar el terreno o cargaba sacos de cemento. Expresa que tenía la necesidad de suplir el rol que podría haber realizado un hijo. Por esto se preocupaba especialmente de su papá en todo: «no quería que se sintiera mal por no tener hijos hombres que le ayudaran».

Su madre continuó con sus artesanías en crin, las que vendía a un comerciante de la Feria de Santa Lucía. Paula también apoyó esta actividad, ayudaba a entregar las artesanías: «yo partía con toda la mercadería y allá el caballero, me sentaba en un piso y revisaba todo y le mandaba a mi mamá un papel con todo el detalle de las cosas y los precios. ¡Y un sobre cerrado con la plata, el que yo guardaba muy bien y no lo soltaba por nada! ¡Ja, ja, ja!».

Sobre sus estudios de Enseñanza Básica, cuenta que le iba bien. Además, practicaba atletismo de manera destacada, siendo reconocida con premios nacionales.

Respecto a la educación que le dieron sus padres, comenta que eran «muy correctos». Las educaron con valores del respeto, de no pelear, de no ser «maldadosas». Si alguna vez, alguna de las hijas no se portaba «correctamente», en más de una ocasión, el padre les dio «correazos» y/o las mandó a acostar. Paula dice que su papá nunca le pegó.

La Enseñanza Media la cursó en un instituto comercial en Recoleta. Estudió la especialidad de secretariado administrativo, realizó su práctica y obtuvo su título técnico nivel medio a los 21 años. Sin embargo, esta experiencia fue frustrante porque ella quería

estudiar para ser profesora de Educación Física. Cuenta que fue su madre quien eligió el liceo y la especialidad.

Cuando finalizó sus estudios de Enseñanza Media, Paula les agradeció a sus padres por la educación que le entregaron, pero les dijo que no era lo que ella quería. Ante lo cual, su madre le dijo que era «una malagradecida y que se fuera de la casa». Hubo una fuerte discusión entre ella y su madre. Su padre se opuso a que ella se fuera de la casa, la defendió. Producto de esta discusión, Paula no habló con su madre durante un año.

Comienza a vivir con su hermana mayor en la comuna de La Granja. Su hermana ya estaba casada y tenía hijos, Paula comenta: «vi crecer a mis sobrinos y ayudé a criarlos». Se siente muy cercana a sus hermanas y sus sobrinos. Actualmente tiene 10 sobrinos, con los que se relaciona frecuentemente.

### *Adultez: amores e hijos*

En el verano de 1994 Paula viaja a Rari y retoma contacto con un amigo que conocía desde su infancia y con el cual se veía en las vacaciones. Comienzan a «pololear». En el año 1996 se casan en Rari, donde se quedan a vivir. Ella reflexiona: «fue un error grave, mío. No sé, me había ido de la casa, quería tener mi casa. Creo que adelanté el casarme. Y mi mamá me lo dijo, se oponía a que me casara». Dice que su esposo era «altanero», que discutían, que la trataba mal y que vivió violencia física.

El año 1997 nace su hijo Álex. Teniendo un año y ocho meses su hijo, ella decide volver a Santiago, porque su esposo «salió un día a buscar trabajo y no volvió más. Estuve como seis meses sola con mi hijo, hasta que me vine a Santiago». En julio de 1998 llega a Santiago a vivir con sus padres.

En 1999 comienza a trabajar en un supermercado como reponedora. Su madre le cuida a su hijo. Se dedica a su trabajo y a su pequeño. El año 2000 conoce a quien será su segunda pareja. Al año siguiente deciden vivir juntos y el año 2002 nace su segundo hijo, Juan Carlos. Convive con su pareja hasta el año 2003, cuando decide terminar la relación «porque él era muy carretero, le gustaba andar

en fiestas, pasarlo bien y eso no me gustó, no me daba seguridad». Sin embargo, ya teniendo seis meses, se da cuenta que está embarazada. En el año 2004 nace su hijo menor, Pedro. «[...] fue un embarazo totalmente inesperado, por cómo estaba la relación, no podría haber sido. Como yo era muy delgada, no se notaba que estuviera más gorda. Además, yo estaba en tratamiento con el dispositivo, si hasta fui a reclamar al consultorio, pero claro, estaba mal puesto». Ante esta situación, retoma la convivencia con su pareja por unos meses. Se separan el mismo año 2004.

El padre de sus hijos menores visita regularmente a los niños y les ayuda económicamente. Paula dice: «él algunas veces me dice que vivamos juntos, pero yo no quiero. Hasta que me sienta segura, ver que ha cambiado definitivamente, que me dé estabilidad. Él me dice, ‘te voy a sorprender con lo que te voy a ofrecer’. Pero ¡eso poh! Hay que ver, jajaja».

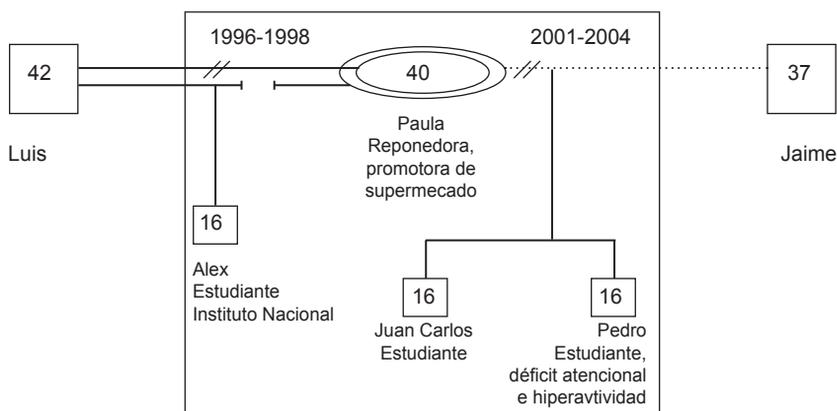
#### *Una mamá partícipe de la escolarización de sus hijos*

Paula trabaja con turnos. Según ella, esto es favorable porque le permite estar presente en las actividades de sus hijos. Su hijo Álex siempre ha sido tranquilo, no le ha ocasionado ningún problema. Son muy unidos, se apoyan mutuamente. Aunque reconoce que este último año «conversamos menos. Está más callado, pero yo creo que es la edad, es adolescente». De todas formas, expresa: «yo estoy encima, pendiente. Como loro hablándole de todo». Respecto a la experiencia del cambio de colegio de Álex, explica que ella sigue preocupada de transmitirle aspectos valóricos a su hijo e identifica que, en este nuevo colegio, él podría recibir una educación que contribuya a su desarrollo e inserción social en mejores condiciones que las que ella tuvo: «yo le puedo entregar muchas bases del amor, el respeto, no sé... eh, pero en sí, no lo puedo educar en el hecho de que él se pueda defender más adelante para proyectarse una vida a futuro. Entonces, creo que también no hay que desmerecer la parte académica, porque es fundamental en sus vidas, es algo que ellos van a tener que terminar y después empezar otra etapa, si es que quieren seguir

siendo mejores personas también y en el futuro tener un mejor desarrollo y esperar ser algo más que uno».

Respecto de su situación de vida actual, Paula dice: «estando con mis tres hijos, soy feliz. Con sus logros soy feliz, porque los logros de los hijos son los logros de los padres. Tal vez no tengo todo, pero soy feliz con ellos y aún cuento con el apoyo de mis padres». Se define como: «una mujer luchadora y de temple de mujer chilena».

GENOGRAMA I



Fuente: elaboración propia.

*Caso 2. «Una mujer feliz que ama a su familia y que tiene algunos sueños por cumplir todavía»*

### *Infancia y escolarización*

Norma nació el año 1967 en Santiago. Es la octava de nueve hermanos, seis mujeres y tres hombres. Al momento de la entrevista ella tenía 46 años y vivía en la casa de sus padres. Vive con su marido, una de sus hermanas y sus cuatro hijos: dos hombres, de 15 y 11 años, y dos mujeres, de 13 y 7 años.

Sobre su nacimiento, Norma tiene una historia de un largo trabajo de parto y complicaciones por asfisia, al parecer por negligencia del personal sanitario.

Recuerda que en su infancia fue muy regalona. Su Enseñanza Básica la cursó en el Colegio 316 de la comuna de Renca. Posteriormente, su Enseñanza Media la hizo en el Liceo Técnico No. 28, donde estudió la especialidad de alimentación, sin embargo, no realizó su práctica y no se tituló, por ende, Norma dice que «nunca ha ejercido formalmente como «Técnico en Alimentación».

### *Compromiso social en la adultez*

Norma comenzó a trabajar por primera vez en una fábrica de envases de papel, donde también trabajaba su padre. Esta fábrica estaba ubicada en el sector donde vivían. Trabajó ahí durante dos años. Posteriormente comenzó a trabajar en un proyecto del Hogar de Cristo, con niños y jóvenes en riesgo social en la comuna de Renca. En forma paralela participaba activamente en la Pastoral Juvenil de la parroquia El Señor de Renca. Ahí se preparó para confirmarse y luego fue monitora y asesora de Pastoral.

Posteriormente, en el proyecto del Hogar de Cristo se habilitó una biblioteca. Expresa: «habilitamos una biblioteca para realizar alfabetización a los que habían desertado del colegio y proporcionar apoyo escolar a los que aún permanecían en él. Comencé como monitora de biblioteca por media jornada y luego me hice cargo también de la secretaría, entonces cambió la forma de atención y nos convertimos en una comunidad terapéutica diurna. Así fue como me transformé en educadora de comunidad».

Producto de esta nueva actividad laboral debió realizar un proceso de conocimiento personal y entonces conoció a quien sería su esposo. Comenzaron a pololear en 1993 y trabajaron juntos en la comunidad terapéutica durante un año y medio aproximadamente. Ella lo relata así: «debí realizar un intenso y duro trabajo personal y grupal de autoayuda. En eso estaba, «metiéndome pa' dentro», cuando llegó a trabajar Sergio, el que ahora es mi marido, vivimos parte de ese proceso de conocimiento personal juntos y eso nos acercó mucho».

Pasado un tiempo, le ofrecieron trabajar en Manresa como educadora de comunidad residencial, algo muy importante para

ella: «fui la primera mujer educadora en una comunidad de varones, fue una experiencia compleja en un principio, pero también me proporcionó muchas satisfacciones».

Norma pololeó durante tres años y medio con Sergio, convivieron un par de meses y, finalmente, deciden casarse el año 1996. Comenzaron a vivir en Maipú en la casa de un hermano de su esposo, lugar donde estuvieron durante dos años.

### *La maternidad*

En 1997 Norma queda embarazada de su primer hijo. Cuando él nace, ella decide no volver a trabajar, opción que mantiene hasta la fecha, por privilegiar el cuidado de sus hijos en la casa. Estando Norma embarazada de su segunda hija, la familia decide trasladarse a Renca. Vivirían cerca de la casa de los padres de Norma y, además, tenían ganas de vivir en una casa con mayor espacio para los hijos: «vivíamos en la misma población de mis papás, a una cuadra de ellos. Nos motivó el estar más cerca de mi familia y también el tamaño de la casa, pues era una casa con un patio muy grande el que nos permitió tener árboles frutales y sembrar algunas hortalizas. Queríamos que los niños tuvieran contacto con la tierra y la naturaleza». Su hija nació en agosto de 1999, siendo motivo de alegría para la familia. Pero a los pocos meses, en noviembre del mismo año, Norma enfrenta la muerte de su padre, lo que la afectó significativamente. Expresa: «fue un gran dolor que todavía lloro. Recuerdo que la gran preocupación de mi mamá era «que se me iba a secar la leche con la pena» y vivía preocupada de que tomara calditos de pollo y quaker con leche».

El año 2001 nació su tercer hijo. Sobre este nacimiento, recuerda una anécdota que vivió con su esposo: «nos reímos siempre que nos acordamos: estábamos saliendo del supermercado cargados de bolsas y a mí se me rompe la bolsa gestacional y le digo a mi marido «se me rompió la bolsa», a lo que él me contesta: «cámbiala poh» y esa frase quedó para la posteridad».

En el año 2005 nace su hija menor. Norma dice que no fue un embarazo planificado y que debió enfrentar situaciones económicas

diferentes que con sus otros hijos. Dice: «no fue precisamente planificada, llegó nomás. Ya no teníamos la misma capacidad económica, por lo que a diferencia de sus hermanos nació en el Hospital y no en clínica, también fue un difícil momento porque tuvo algunos problemas de salud al momento de su nacimiento producto de nuestra incompatibilidad sanguínea, estuvo hospitalizada siete días en Neonatología, mientras yo recibía una transfusión de sangre pues estaba con una anemia más o menos seria y eso hacía imposible mi operación para no tener más hijos. A ella le hicieron una transfusión y a mí me operaron sin más complicaciones y dos días después. A ella la dieron de alta dos días después que a mí».

El nacimiento de su hija se mezclaría con situaciones complejas, como la cesantía de su esposo y la enfermedad y muerte de su madre, el mismo año. «[...] fueron días difíciles aquellos y empeoraron aún más, cuando mi esposo quedó sin trabajo y por esos días arrendábamos la casa en la que vivíamos, por lo que se nos hizo muy cuesta arriba vivir como lo habíamos hecho hasta ese momento, apretados pero tranquilos. Además, ese mismo año le diagnosticaron cáncer de vesícula e hígado a mi mamá, vivió apenas seis meses después del diagnóstico. Ella ya había decidido partir, estaba cansada y no quiso ningún tratamiento ni quimioterapia, solo quería estar en su casa y en su cama rodeada de todos sus hijos y nietos para irse tranquila y en paz».

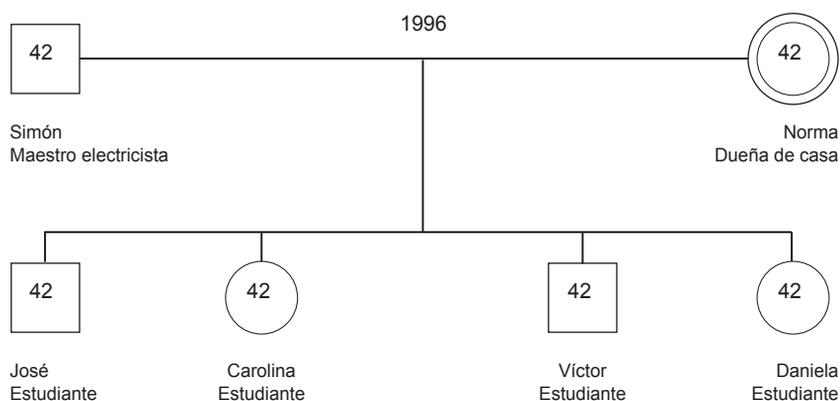
Para Norma, la pérdida de sus padres fue una situación importante, que mantiene muy presente hasta hoy. También lo relaciona con sus hijos, señala: «después de la partida de mi mamá comencé a experimentar lo que significaba vivir huérfana, fue tremendamente difícil ese período. Aún hoy me es complicado recordarlo y experimento mucha pena, todavía la extraño mucho y siempre digo que me hubiera gustado que mis hijos pudieran haber compartido y conocido a sus abuelos un poco más. Aunque los recordamos constantemente pues cuando los niños hacen o dicen cosas que sabemos les gustaban a ellos, decimos «tu abuela estaría feliz porque cantas en el coro» o «tu abuelo estaría fascinado porque te gusta la U».

La situación económica de la familia continuó siendo difícil. Como ya no podían pagar el arriendo, se trasladan a vivir a la casa de los padres de Norma, donde vivía su hermana menor con su esposo y dos hijos, más otra hermana soltera. Fue una situación complicada, tener que adaptarse a condiciones muy distintas a las que la familia tenía. Norma relata: «fue muy complicada la situación, no fuimos bien recibidos al principio y finalmente mi hermana y su familia se fueron».

Respecto de su situación de vida actual, Norma está dedicada a su casa y al cuidado de sus hijos. Tal como ella lo menciona, esto ha sido su opción. Para ayudar a generar recursos, Norma hace pan amasado que vende entre vecinos, conocidos o amigos. La cocina para ella tiene un espacio muy importante en su vida, expresa: «yo, aunque nunca ejercí lo que estudié formalmente, lo hago en mi casa. Cocinar es mi pasión, mi válvula de escape. Cuando estoy en la cocina el tiempo no existe para mí. Es otra forma de decir «te quiero, me importas, me preocupo por ti y tu bienestar». Creo que este es un don que tengo y me emociona poder compartirlo con todos los que quiero y me quieren. Y que además me sirva para generar algunos ingresos para aportar a la economía familiar, lo hace más valioso aún».

Se define así: «soy una mujer feliz que ama a su familia y que tiene algunos sueños por cumplir todavía, pero no me apuro, me gusta vivir lento, no voy a correr, quiero disfrutar la vida y no perderme ni un momento de felicidad por ir apurada por la vida».

GENOGRAMA 2



Fuente: elaboración propia.

A continuación se abordará, en tiempo presente, cómo estas mujeres afrontan la participación en la esfera escolar cuando sus hijos —adolescentes— ingresan a LPE.

### *Participación de las madres en los procesos de transición a la Educación Media*

Relacionado con sus propias historias de vida, las madres lograban identificar aspectos de la educación que eran importantes y que, por ende, implicaban que ellas quisieran estar presentes en el proceso educativo de sus hijos. Además, al estar sus hijos transitando hacia un colegio de excelencia académica, ellas también estaban viviendo un proceso de cambio y/o adaptación de su participación.

### *Significados asociados a la educación*

Se releva que visualizan que, por medio de la educación, particularmente expresada en la inserción en estos liceos que identifican de excelencia académica, sus hijos podrían alcanzar un nivel educacional que les permita tener una mejor calidad de vida en el futuro, pudiendo alcanzar mejores condiciones de vida que

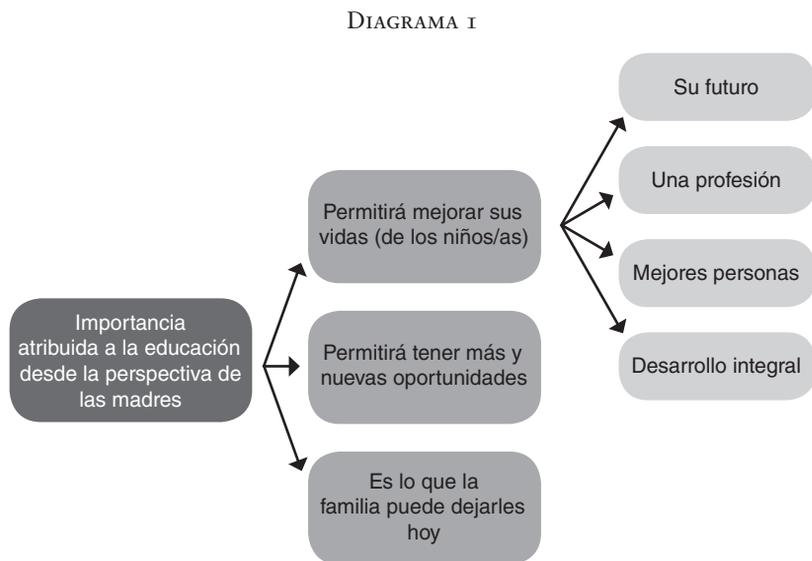
las de ellas.

En torno a esta importancia que atribuyen a la educación, las entrevistadas la valoran porque aporta a la posibilidad de tener más oportunidades, tener una buena formación académica, lograr acceder a la universidad, llegar a obtener una profesión y, con esto, mejorar sus condiciones de vida y lograr un desarrollo integral.

Porque le sirve a él más adelante, tanto para tener una buena profesión, tener [...] seguir adelante en la universidad y además para lo personal, y además, los papás lo único que le pueden dejar a los niños, no es tanta riqueza, que «mira, tenía vehículo, tenía casa», no, la educación [...] Yo tengo un nivel de educación y también prefiero que el de él sea superior al que yo tuve (Paula).

Desde la importancia dada a la educación, para estas madres resulta relevante ser partícipes del proceso educacional de sus hijos/as y mantenerse vinculadas a la escuela.

El siguiente diagrama grafica este aspecto:



Fuente: elaboración propia.

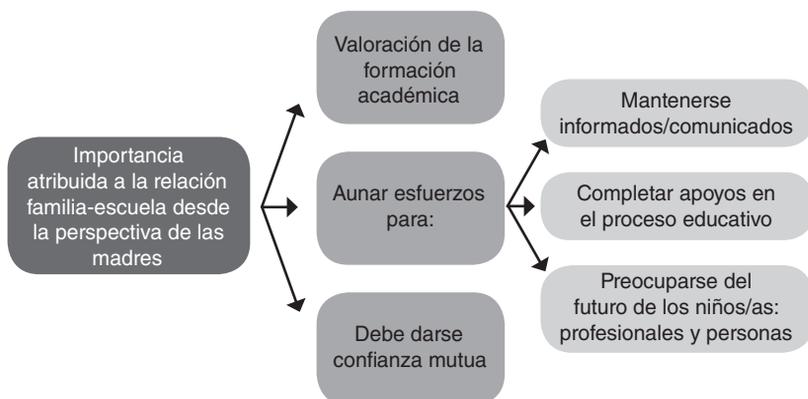
*Significados atribuidos a la relación familia-escuela desde la perspectiva de las madres*

Desde la valoración de base que las madres expresan respecto a la educación, resultaría importante mantener relación con la escuela para estar informadas y coordinados, dispuestas a brindar apoyo en la educación de los hijos/as, confiando en el proceso educativo. En otras palabras, la relación familia-escuela, para las madres entrevistadas es importante, porque esta vinculación favorecería la educación integral de sus hijos/as.

[...] sí, es importante porque una buena parte del tiempo permanecen en el colegio, lugar donde estudian, entonces es importante que uno esté claro de cuál es la relación que existe en, no sé, es una relación de confianza, diría yo. Yo confío en que lo que, en lo que está haciendo el colegio es lo que mi hijo necesita, lo que le brindan, lo que le ofrecen... la importancia, es una relación de confianza es la que yo creo y estoy confiada de que [...] lo que le ofrece el colegio es lo que nosotros esperamos (Norma).

El siguiente diagrama sintetiza este aspecto:

DIAGRAMA 2



Fuente: elaboración propia.

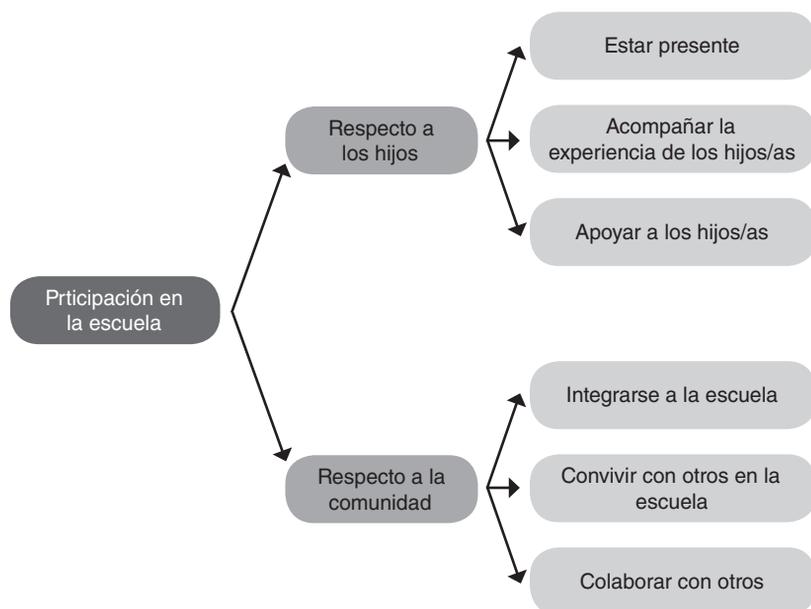
### *Significados asociados a la participación en la escuela desde la vivencia de las madres*

En este conjunto de significados se logró explorar de qué manera las madres canalizaban su participación en los establecimientos. Las entrevistadas se refirieron prácticamente a las mismas acciones utilizadas para definir participación, pero lo asociaron al proceso educacional de sus hijos y/o a actividades vinculadas al liceo.

La participación es vivir en sí lo que pueda estar viviendo mi hijo, o sea, también tener conocimiento de lo que sucede con él y con su entorno, que también es preocupante. O sea, yo hablo mucho de preocupante porque siempre he sido muy... no sé, llana a escucharlo y saber qué es lo que pasa, qué es lo que siente, qué es lo que piensa y preocuparme quiénes son sus amigos, cuántos amigos tiene, con quién se lleva mal, con quién se lleva mejor. Es que pienso que, en relación, el convivir, también es una parte importante de la educación (Paula).

El diagrama 3 sintetiza estos aspectos y grafica las expresiones de participación tanto respecto a los jóvenes como a la comunidad educativa.

DIAGRAMA 3



Fuente: elaboración propia.

*Significados asociados a la experiencia de participación de las madres en el proceso de transición a la Educación Media en un Liceo Público de Excelencia*

Los discursos maternos relevaron la importancia que ellas atribuían a la educación, a la relación familia-escuela y a su propia participación en los establecimientos. Ahora bien, situando a las madres en el escenario de los Liceos de Excelencia Académica y analizando sus posibilidades de participación, lograron caracterizar estas expresiones en función de: instancias de participación, percepción evaluativa de esta participación, barreras o dificultades y el ejercicio mismo de participar.

*Instancias disponibles para participar*

Las madres se centraron en evaluar la cantidad de instancias y actividades en las que efectivamente lograban participar. Ellas

reconocen que participan «en lo justo y necesario», lo que interpretan como una mínima posibilidad de hacerlo. Esta «baja» participación se justificaría en que, desde los propios establecimientos educacionales, no se propiciarían mayores instancias de ejercer la participación.

Observando estas ideas, se puede analizar que las madres estarían relevando, de manera indirecta, que su participación es escasa, lo que se asociaría, de manera directa, con que los establecimientos ofrecen pocas posibilidades de participación.

Además, las madres comparaban su experiencia de participación en las escuelas locales (Educación Básica) en las que estaban sus hijos antes del cambio a un LPE, destacando que en aquellos se reconocían más actividades en las cuales podían participar, programadas desde los propios establecimientos. Por su parte, en los LPE en los que sus hijos/as se han insertado recientemente, las madres identifican una baja convocatoria, viéndose disminuida su participación. Aunque también reconocen que sus hijos/as evidencian grados mayores de independencia en las actividades académicas y que el nivel de contenidos académicos que comienzan a abordar supera sus conocimientos y, por ende, cada vez es menos el apoyo que pueden entregar en las tareas. Algunas madres asocian este cambio al propio proceso de desarrollo de sus hijos/as, al tránsito entre la niñez y la juventud, en el cual se busca más independencia y autonomía de los padres, y también a que el tipo de enseñanza de los establecimientos a los que ingresaron sus hijos/as, que potencian la independencia y el protagonismo de sus estudiantes.

### *Percepción evaluativa de la participación en los establecimientos*

Las madres definieron su experiencia de participación desde una percepción evaluativa que les permitió cualificarla. En este sentido, se refirieron a una experiencia «buena», «ni buena ni mala» y «no buena», no precisándola como mala directamente. Cabe destacar que solo tres madres mencionaron que la experiencia ha sido buena, las demás se posicionaron entre los niveles intermedio y el extremo de mala experiencia.

Esta evaluación fue asociada con las pocas instancias o actividades que los establecimientos les ofrecen para participar. Además, las escasas instancias les presentan múltiples barreras que limitan su participación.

*Barreras socioeconómicas que limitan la participación en los establecimientos*

En la temprana experiencia de inserción en los LPE, las madres tienen la percepción de que se conforman como una comunidad con heterogeneidad de grupos sociales entre los apoderados. Así, las madres relevaban que se han sentido en «posición desventajada», aludiendo además que la experiencia de participación ha sido difícil porque de alguna forma no logran insertarse al contar con menos recursos. Se perciben con menos capacidades y conocimientos, sentimientos de diferencia, de inferioridad, en comparación a los otros apoderados. Lo anterior genera en las madres la sensación de estar en un «lugar equivocado», que no les corresponde, favoreciendo un sentido de «no pertenencia» y de diferencia respecto a los demás apoderados.

Esta experiencia lleva a que las madres definan su participación desde una actitud de «sumisión»: ellas se suman a las decisiones de la mayoría de los apoderados sin manifestar sus opiniones o defender un punto de vista propio. Esto estaría asociado a la percepción que su opinión no sería escuchada ni tomada en cuenta, porque es menos importante que la de otros con más conocimientos, con más recursos.

Estas diferencias sociales las ubican en una experiencia de participación «intimidante», donde se perciben «cohibidas», costándoles desenvolverse con naturalidad. De esto se podría desprender que tienen una baja participación porque sienten que les es difícil desplegarse. Si bien en sus expresiones no está claramente mencionada la asociación entre la actitud de sumisión con la presencia de grupos sociales, es posible relevarlo en tanto sí hay expresiones relacionadas con el hecho de que otros apoderados, con mayor estatus social o nivel educacional, estarían más capacitados para participar, siendo ellas quienes apoyan o siguen ideas o decisiones

que estos plantean. De manera extrema, una de las madres describió su experiencia como de discriminación, pues, según su percepción, en instancias de participación se han excluido a los alumnos que se identifican como de menores recursos económicos. Por otra parte, la dificultad en su experiencia de participación es asumida, por una de las entrevistadas, como un desafío personal, que la convoca a motivarse más.

### *El ejercicio de participación de las madres*

Con relación al análisis personal que hacen las madres de su propia participación en los LPE, esta es descrita como «poco integrada», sintiéndose lejanas a los núcleos de poder y de decisión del establecimiento y extrapolando esta sensación con el grupo de padres de sus respectivos cursos, lo que se vería favorecido por las pocas instancias de participación ofertadas desde la escuela.

Por otra parte, describen su participación como un proceso de «baja influencia», es decir, tiene una baja injerencia en los ámbitos de decisión escolar, a diferencia de la experiencia en las escuelas locales. Ello les reporta baja satisfacción en su propio desarrollo personal. De esta forma, las madres no están satisfechas con la participación que han podido ejercer.

En síntesis, han tenido experiencias vitales que las han hecho empoderarse como apoyos para sus hijos/as y, a la vez, valorar la educación como un medio de movilidad social, desde donde alientan a sus hijos a estudiar, visualizando con esto mejores oportunidades de educación terciaria e inserción laboral de mayor calidad.

La disposición de base a participar de los procesos escolares está presente en ellas y fue potenciada en su experiencia en las escuelas locales, donde era evidente el apoyo brindado y donde se percibían más eficientes en esta tarea. Sin embargo, la cultura escolar de los LPE y la etapa del desarrollo en que están sus hijos/as, han marcado un quiebre en las oportunidades de participación, las instancias, mecanismos y dinámicas, mostrándose totalmente opuestos a la experiencia anterior.

## IMPLICANCIAS EDUCATIVAS

Conocer las condiciones de vida de madres habilitadoras y explorar sus percepciones referentes a la participación en las escuelas, al vínculo familia-escuela y a sus recientes vivencias en la transición a LPE, ofrece insumos relevantes para problematizar y proyectar intervenciones sociales educativas pertinentes y eficaces, toda vez que los profesionales que se desempeñan en esta área pueden centrarse en las particularidades de los sujetos y las peculiares condiciones de los contextos, siendo capaces de articular las dimensiones familia-escuela-comunidad. Cuando eso está logrado, las intervenciones pueden ser complejas, contribuyendo a la gestión escolar, tomando las oportunidades que ofrece el contexto de la política educativa y social.

Es posible decir, desde las lógicas de intervención socioeducativa, que conocer las trayectorias de vida de las madres habilitadoras —y de los padres o cuidadores— entrega elementos comprensivos para entender qué los moviliza, qué proyecciones tienen para sus hijos y hasta dónde y cómo estarán disponibles para apoyarlos; elementos fundamentales para proyectar intervenciones que recojan las fortalezas personales y las pongan al servicio de los procesos de cambio social en contextos de pobreza.

Las aproximaciones a la percepción de participación, de vinculación familia-escuela y a la actual experiencia de transición de establecimientos, aportan insumos para proyectar intervenciones sociales en estos niveles. A continuación, se destacarán algunos aspectos.

En primer lugar, en Chile han sido escasos los estudios vinculados a la participación parental en la escuela o al involucramiento parental, en su mayoría centrados en estudiantes de Enseñanza Básica. Los datos reportados en esta investigación dan cuenta de la necesidad de replantear estrategias que recojan las claves de la cultura juvenil y las particularidades de la Enseñanza Media, especialmente en contextos escolares que, por su tradición, se focalizan en el rendimiento académico, ofrecen escasas instancias de participación a las familias, tienen un énfasis individualista de los logros y se

enfocan en la autonomía de los estudiantes. Acaso, ¿no debe haber participación de la familia en la Enseñanza Media? ¿Qué tipo de apoyos requieren los jóvenes? ¿Qué estrategias brindan los LPE para involucrar a la familia?

Sin duda que es importante involucrar a las familias, pues los jóvenes se encuentran en un momento vital que los proyectan, con mayor claridad que antes, hacia la educación terciaria o a la inserción al mundo laboral. Quizás, el desafío sea crear diseños innovadores e inclusivos para dar soporte social a esta etapa escolar.

En segundo lugar, estos diseños innovadores e inclusivos de intervención en la Enseñanza Media, particularmente en los LPE, no tendrán ningún asidero si no están en la misma lógica de gestión de los establecimientos, por lo tanto, habrá que cuestionarse de qué manera la gestión de los establecimientos incluye la dimensión del involucramiento familiar: ¿valora el liceo el involucramiento familiar?, ¿en qué lo manifiesta?, ¿existe una visión de las ventajas de articular lo familiar y lo comunitario en favor del aprendizaje de los jóvenes? Las intervenciones sociales que puedan tener impacto en los procesos de aprendizaje de los jóvenes requieren estar en sintonía con la gestión escolar de los establecimientos.

En tercer lugar, un foco de análisis que emerge desde esta investigación está puesto en los padres como actores de los procesos educativos, sus dinámicas grupales en la inserción en los liceos y las oportunidades de apoyo mutuo. En este ámbito, si bien se abordó a un grupo minoritario de madres, se aportan luces respecto a la heterogeneidad en la composición socioeconómica de las familias de estos establecimientos y la manera en que estos se hacen cargo de su diversidad, favoreciendo instancias de participación en que todos tengan las mismas oportunidades e instando a niveles de participación más complejos, es decir, más allá de la presencia / ausencia al establecimiento y sus actividades. En este sentido, sería útil incorporar aquellos conocimientos que se extraen desde los modelos de involucramiento familiar o donde se articulan las dimensiones familia-escuela-comunidad, ampliando el espectro de acción y cambio más allá de la sola participación.

Finalmente, se puede concluir que los Liceos de Excelencia Académica —destacados por su foco en el rendimiento— pueden ser un espacio fértil para potenciar procesos de cambio social, desde el involucramiento familiar en favor de los procesos de aprendizaje de los jóvenes y el fortalecimiento de las bases para el paso a la educación terciaria, rescatando los recursos personales de los jóvenes, sus familias y sus entornos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson-Butcher, D., Lawson, H.A., Bean, J., Flaspohler, P., Boone, B. y Kwiatkowski, A. (2008). Community collaboration to improve schools: Introducing a new model from Ohio. *Children and School*, 30(3), 161-172.
- Arancibia, V. (1997). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. En E. Cohen (Ed.), *Educación, eficiencia y equidad* (pp. 157-213). Santiago: Ediciones SUR.
- Aylwin, N. y Solar, M. (2002). *Trabajo social familiar*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bellei, C. y Pérez, L. (1999). Claves de la equidad en la Educación Básica. Recuperado de [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/42/inequidad.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/42/inequidad.pdf)
- Brody, G.H., Flor, D.L. y Gibson, N.M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single parent African American families. *Child Development*, 70, 1197-1208.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: Un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.
- Chen, Y. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary school in Texas* (Tesis doctoral). Texas, EE.UU.: Texas A&M University.
- Coe, J., Davies, P. y Sturge-Apple, M. (2017). The multivariate roles of family instability and interparental conflict in predicting children's representations of insecurity in the family system and early school adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 211-224.
- Córdoba, C. (2003). *Familia y aprendizajes: Revisión bibliográfica*. Recuperado de: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9093>
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, C. y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.
- Epstein, J.L., Sanders, M., Simon, B., Clark, K., Janson, N. y Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Epstein, J.L. (2010). School / familiy/ community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.

- Epstein, J.L. y Voorhis, F. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.
- Epstein, J.L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago: Fundación CAP.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93, 249-277.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84, 85-204.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Ferrara, M. (2015). Parent involvement facilitators: Unlocking social capital wealth. *School Community Journal*, 25(1), 29-51.
- Filgueira, C. (2006). Vulnerabilidad social y oportunidades. *Revista Política y Gestión*, 9, 19-64.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flores, G., García, E. y Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: ALJIBE.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Goldfarb, S., Locher, J., Preskitt, J., Becker, D., Davies, S. y Sen, B. (2017). Associations between participation in family activities and adolescent school problems. *Child: care, health and development*, 43(3), 361-368.
- Grolnick, W. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 63-73.
- Gubbins, V. (1997). ¿Incorporación o participación de las familias? Un desafío más de la Reforma Educativa. Documento de trabajo N° 15. Santiago: CIDE.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas, familias y comunidad: estado presente y desafíos pendientes. *Revista Electrónica UMBRAL*, 7, 1-19.
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Docencia*, 46, 64-73
- Hernández, J., Cardona-Arango, D. y Segura-Cardona, A. (2018). Construcción y análisis de un índice de vulnerabilidad social en la población joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

- Niñez y Juventud*, 16(1), 403-412.
- Hernández Jozefowicz, D.M., Allen-Meares, P., Piro-Lupinacci, M. y Fisher, R. (2002) School social work in the United States: A holistic approach. En M. Huxtable y E. Blyth (Eds.), *School Social Work Worldwide* (pp. 33-55). Washington DC: NASW Press.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performativa, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308.
- Jensen, K., Joseng, F. y Lera, M. (2007). *Familia y escuela*. Recuperado de <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/es/5FamiliaYEscuela.pdf>
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relations of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jiménez, E., Ito, E. y Macotela, S. (2010). El papel de las madres en la motivación de sus hijos (as) hacia el aprendizaje escolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 59-74.
- Junaeb (s/a). Cincuenta años apoyando la inclusión. Informe de gestión 2014. Santiago: Gobierno de Chile, Mineduc y Junaeb.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80, 1-27.
- Lareau, A. y López, V. (2012). You're not going to call the shots: Structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of Education*, 85(3), 201-218.
- Lareau, A. y Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class and cultural capital in family school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lawson, M. (2003). School family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 1, 77-133.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.
- Mc Goldrick, M. y Gerson, R. (2000). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. y Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Mineduc, Unidad de Currículo y Evaluación (2004a). *Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS. Resultados de los estudiantes*

- chilenos de 8° Básico en los Estudios Internacionales de Tendencias en Matemáticas y Ciencias 2003*. Santiago: LOM ediciones.
- Mineduc. (2017). Más información, mejor educación. Recuperado el 2 de mayo de 2018 desde: <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>
- Reininger, T. y Saracostti, M. (2013). Intervenciones psicosociales en Estados Unidos. En M. Saracostti (Ed.), *Familia-escuela-comunidad 1: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp. 166-186). Santiago: Editorial Universitaria.
- Reininger, T. & Santana, A. (2017). Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved?. *School Psychology International*, 38(4), 363-379.
- Roizblatt, A. (2006). *Terapia familiar y de pareja*. Santiago: Editorial Mediterráneo.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad Deusto.
- Santana, A. (2013). Programa Proniño. En En Familia-Escuela Comunidad I: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo. M. Saracostti (ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Senechal, M. y LeFrevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Stevenson, H.W. y Stigler, J.W. (1999). ¿Por qué los escolares de Asia Oriental tienen alto rendimiento académico? *Estudios Públicos*, 76, 297-357.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vásquez, N., Zuluaga, N. y Fernández, D. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72.
- Yoder, J. y Lopez, A. (2013). Parent's perceptions of involvement in children's education: Finding from a qualitative study of public housing residents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(5), 415-433.

## CAPÍTULO 5

# TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA VINCULACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: APRENDIZAJES DESDE UN LICEO TÉCNICO-PROFESIONAL DE RENGO

*Leslie Labrin, Laura Lara, Mahia Saracostti,  
Alejandra Santana y Tal Reininger*

Hablar de educación en Chile es hablar de un ámbito importante en el desarrollo de las personas, algo inherente a la vida de cada uno de los seres humanos. Sin embargo, educación no solo implica a los estudiantes y su ambiente escolar, tampoco estar inserto en un sistema influido por quienes participan dentro de la organización educativa, tales como sus pares, docentes y los diversos profesionales de la educación, en exclusiva. Estudiar significa un proceso amplio, que abarca a diversos actores y contextos desde el inicio del proceso escolar, durante su desarrollo y hasta el desenlace que cada uno le otorgue (Pais, 2000 citado en Baeza, 2007).

De este modo, trayectoria educativa significa comprender a un estudiante como participante activo de una sociedad dinámica a partir de los diversos ambientes con los que se vincula a lo largo de su vida cotidiana y escolar. Un estudiante no es un sujeto que está esperando que lo eduquen sino que está en un proceso de desarrollo, de búsqueda de identidad y de fijación de intereses propios. Por lo tanto, en lo que respecta a trayectoria educativa, es de suma relevancia considerar a los actores involucrados en el proceso, más allá de los estudiantes y de los conocimientos teóricos que el

sistema les brinde; implica entonces ampliar la mirada y considerar a las familias como participantes activos del proceso. Por lo tanto, conocer desde los propios protagonistas, cuál es su visión sobre trayectorias educativas, permite un acercamiento a la realidad y a nuevas inquietudes de las relaciones entre los diversos participantes (Dávila, Ghiardo & Medrano, 2008).

Es necesario señalar que, en Chile, la Educación Media puede desarrollarse en establecimientos con formación técnico-profesional o científico-humanista, donde los científicos-humanistas preparan a los estudiantes para la continuidad de estudios superiores, en cambio, los establecimientos técnico-profesionales los preparan para recibir un título de nivel medio a corto plazo de manera que los jóvenes puedan enfrentar la vida laboral una vez egresados del sistema escolar (Meller & Brunner, 2009). Los estudiantes de establecimientos técnico-profesionales, en su mayoría provenientes de familias vulnerables, pertenecientes a los dos primeros quintiles socioeconómicos, ocupan el 90% de las matrículas (Sevilla, 2012).

Junto con estas diferencias entre ambas modalidades de estudios, se agrega que sobre la educación media técnico-profesional existe poca información, constituyéndose como un sector poco explorado, más aún en un contexto urbano-rural, por lo que conocer la influencia de las familias sería un nuevo aporte a la investigación (Sepúlveda, 2016).

A partir de lo expuesto, en este capítulo se presentan los resultados de una investigación realizada en un liceo técnico-profesional de la comuna de Rengo, ubicada en la Región de O'Higgins, cuyo objetivo consistió en analizar cómo influyen las familias en el desenlace esperado de las trayectorias educativas de los estudiantes. Para ello se plantean los siguientes supuestos de investigación: las familias influyen de manera significativa en las trayectorias educativas, las proyecciones de futuro se encuentran influenciadas por las expectativas de sus familias y las familias consideran que el desenlace de las trayectorias educativas sería el término de la Educación Media.

## CARACTERIZACIÓN DE LOS INFORMANTES

La investigación se enmarcó en el ámbito de la metodología cualitativa y tuvo por informantes a 10 padres, madres y/o adultos significativos de estudiantes de segundo medio. A su vez, se consideró a los mismos estudiantes cuyos padres habían sido partícipes de esta investigación.

En cuanto a la caracterización de los padres, madres y/o adultos significativos, el 70% fueron mujeres frente a un 30% de hombres. Respecto al nivel educacional de cada uno, el 10% se encontraba cursando educación superior, un 40% había culminado la educación media, versus un 20% que tenía educación media incompleta. A su vez, un 20% tenía educación básica completa frente a un 10% que tenía educación básica incompleta. Con relación a lo laboral, el 70% poseía trabajo remunerado, versus un 30% que no poseía trabajo remunerado; y en cuanto a la participación de la familia, un 40% manifestó tener una participación activa en la educación de los jóvenes, frente a un 20% de participación pasiva y un 10% que pertenecía a la directiva del curso.

En lo que respecta a los informantes en calidad de estudiantes, sus edades fluctuaron entre los 15 y 16 años, donde el 90% correspondió a hombres, versus el 10% de mujeres. Además, el 30% manifestó tener actividad laboral en temporada de verano de manera informal.

## INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Para recopilar la información se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, con el fin de detallar y comprender las experiencias de los informantes. Estas entrevistas consideraron aspectos relacionados con la elección del establecimiento educacional, quiénes participaron de esta elección, formas de comunicación entre la familia y el establecimiento y expectativas de la familia frente al futuro de los jóvenes.

## ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto al análisis de la información, las respuestas obtenidas estuvieron bajo «análisis de contenido», recabando las ideas expresadas y el significado de sus palabras, temas o frases contenidas en la subjetividad de la información. Una vez realizado el análisis de la información surgen cuatro categorías, las que se dividen en subcategorías:

TABLA 8. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

| Categoría                              | Subcategoría                             |
|--|--|
| Motivo de elección del liceo           | Calidad                                  |
|  | Afnidad del estudiante                   |
| Actores involucrados en la elección    | Decisión solo de los jóvenes             |
|  | Decisión del grupo familiar              |
| Expectativas del futuro de los jóvenes | Continuidad de estudios superiores       |
| Acompañamiento familiar                | Apoyo material                           |
|  | Recordatorio formal de tareas            |
|  | Involucramiento en actividades escolares |
|  | Actitud frente al rendimiento académico  |

## MOTIVO DE ELECCIÓN DEL LICEO

Respecto al motivo de elección del liceo, los padres, madres y/o adultos significativos señalan que la elección fue hecha en base a la calidad de educación que dicho establecimiento les brinda a los jóvenes a partir de la normativa y buenas referencias que poseen de la institución. Además, señalan que de esta forma se puede influir en la formación valórica y conductual de los jóvenes estudiantes, enfatizando mayormente en el ámbito de la formación académica.

Un segundo aspecto en la elección del liceo es la afnidad del estudiante para con él, pues sus familias señalaron que la elección

se realizó en base a los gustos y preferencias de los jóvenes. Se piensa que, al seguir sus propios intereses, el desarrollo escolar se vería favorecido. Por su parte, los jóvenes manifestaron que su inclinación por el establecimiento fue en base a una atracción visual de la infraestructura y que la decisión nació de sus propios intereses.

### ACTORES INVOLUCRADOS EN LA ELECCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

En cuanto a quienes estuvieron involucrados en la elección del establecimiento, se destaca en primera instancia que la decisión fue exclusiva de los jóvenes, en quienes sus familias delegaron la responsabilidad y autonomía de elegir la modalidad de estudios que les interesaba pues consideran que los jóvenes poseen más herramientas y conocimientos para tomar dicha decisión. A su vez, los mismos estudiantes manifestaron que la decisión fue de ellos y que solo informaron a sus familias, quienes apoyaron lo que dictaminó su interés.

Por otro lado, surge la elección a partir de una colaboración entre la familia y los estudiantes, en donde tres entrevistados manifestaron que la decisión fue tomada entre el grupo familiar y ellos, aunque son estos últimos quienes asienten la decisión final, a pesar de reconocer que, durante el proceso previo, la familia estuvo presente aconsejando, apoyando y persuadiendo la toma de decisión.

### EXPECTATIVAS DEL FUTURO DE LOS JÓVENES

En cuanto a las expectativas de la familia con relación al desenlace de la trayectoria educacional y lo que esperan del futuro de los jóvenes, se destaca exclusivamente la continuidad de estudios superiores: todas las familias manifiestan interés de que los jóvenes continúen estudios superiores, pues el título de nivel medio es un logro adicional en las trayectorias educativas, no suficiente para mejorar la calidad de vida en comparación a la que ellos han podido brindarles.

Los mismos jóvenes entrevistados reconocen el interés de continuar estudiando y que dicha intención proviene de lo que las mismas familias han destacado en sus discursos, motivándolos a «vivir mejor» o «ser alguien más».

## ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR

En lo que respecta a la categoría de acompañamiento familiar, se aprecian las funciones de cuidar, proteger y proveer las necesidades de educar, donde las familias asumen las responsabilidades de acompañamiento en el proceso educacional. Esto se traduce en un apoyo familiar que se refleja en diversos ámbitos.

Por un lado, se encuentra el apoyo material, basado en proveer de materiales relevantes para el aprendizaje y que son requeridos por el establecimiento, los que contribuyen al desarrollo y desempeño académico. Los entrevistados destacan que proveer de materiales es un acto imprescindible y deben cumplir independiente de las condiciones económicas del grupo familiar.

Otro aspecto es el recordatorio de las tareas escolares, en donde los entrevistados indican que su apoyo se basa en recordar los quehaceres académicos, situación que realizan a diario, independiente de las actividades cotidianas y las limitaciones de tiempo. Muchos entrevistados también señalaron que desconocen el contenido de las tareas pues su nivel de escolaridad es incompleto, pero que recordarlas es una forma de estar presentes en el proceso académico.

Dentro de esta categoría se aprecia el involucramiento de la familia en las actividades escolares, que dice relación con la participación de los padres, madres y/o adultos significativos en las actividades extraprogramáticas, con el fin de mantener comunicación con los profesionales de la educación e informarse del rendimiento académico de los jóvenes estudiantes. En su mayoría, los padres destacan la importancia de mantenerse informados, encontrando un espacio a través de reuniones de apoderados y comunicación con los docentes.

Finalizando la categoría «acompañamiento familiar», se encuentran las acciones familiares frente al rendimiento académico,

que dicen relación con las expectativas que tiene la familia frente al desarrollo de las trayectorias educativas y lo que esperan de ellas. En este sentido, padres, madres y/o adultos significativos enfatizan en la preocupación por mantenerse informados acerca del rendimiento, con el fin de ejercer acciones en cuanto a los resultados. Es así como las familias reconocen que frente a calificaciones deficientes emplean acciones castigadoras, siendo los padres quienes reconocen enfocarse mayormente en atención a las calificaciones bajas y aplicar sanciones. Respecto al rendimiento satisfactorio, reflejado en calificaciones altas, los padres manifiestan ejercer refuerzos positivos con el fin de incentivar y mantener dicho rendimiento; sin embargo, solo uno de los jóvenes informantes reconoce recibir ese tipo de refuerzo frente al rendimiento satisfactorio. Además, los jóvenes reconocen ocultar la información sobre el rendimiento cuando consideran que no será del agrado de su familia para evitar acciones castigadoras.

## CONCLUSIONES

La experiencia local, reafirmada en una investigación hecha en un segundo medio del Liceo Industrial de Rengo, señala que la familia está presente en diversos ámbitos y se convierte en un actor relevante para entender la vida escolar de los jóvenes, por lo que sí constituye un actor influyente en el proceso educativo de los estudiantes.

Desde esta investigación se reconocen acontecimientos propios de las trayectorias educativas. Uno de ellos es el período de transición educacional, específicamente el cambio de Educación Básica a Media, lo que significa un proceso reflexivo que los estudiantes deben considerar pues implica decidir sobre sus propios destinos.

En esta instancia, cabe la necesidad de determinar los intereses de los estudiantes para identificar la orientación de sus estudios, puesto que pueden optar por un liceo científico-humanista o uno técnico-profesional, que portan propósitos diferentes. Por un lado, la educación científico-humanista prepara para la continuidad de estudios superiores, pos educación obligatoria, por lo que se entiende que, al optar por esa modalidad de estudios, los jóvenes proyectan

continuar una carrera luego de terminar el proceso escolar (Meller & Brunner, 2009). Por otro lado, la educación técnico-profesional, que otorga un título de nivel medio, se orienta a la formación de estudiantes con un fin profesional dentro de los 12 años de escolaridad obligatoria. Según Farías (2013, citado en Larrañaga, 2014), esta formación se orienta a proporcionar herramientas laborales en un tiempo reducido para la obtención de un título de forma temprana, que permita la inserción laboral una vez terminado el proceso escolar.

Sin embargo, para ambos tipos de educación se considera que hay factores influyentes en la decisión, marcados por los contextos socioculturales familiares, a pesar de las diversas opciones que cada uno tome según sus propios intereses. Así, se comprende que los grupos familiares van creando sus propias concepciones de acuerdo con sus realidades particulares.

Respecto al factor socioeconómico de las familias, esta investigación señala que no es un condicionante de las expectativas del grupo familiar respecto de las proyecciones de futuro de los estudiantes, independiente de si optaron por la formación científico-humanista o técnico-profesional con un título de nivel medio. Sin embargo, a dichas expectativas sí las condiciona el factor sociocultural en relación a las proyecciones, debido al desconocimiento que mantienen las familias sobre las temáticas de educación, que no les permite tomar una decisión objetiva, sino que le otorgan el espacio de autonomía y decisión a los jóvenes estudiantes.

Esta autonomía cedida a los estudiantes se basa en las limitaciones culturales del grupo familiar, quienes reconocen el desconocimiento e información en temáticas de educación. Sin embargo, eso no significa que el espacio de decisión concedido sea por falta de interés o despreocupación, sino por una consideración basada en reconocer que los estudiantes poseen más herramientas que sus familias de origen, lo que les permitiría tomar una decisión en base a diversos antecedentes que están al alcance de sus conocimientos (Flores, 2013).

Por lo tanto, el período de transición de Educación Básica a Media se ve influenciado por las familias: la modalidad educacional

a escoger surge de un discurso familiar que los estudiantes recrean, haciendo un trabajo colaborativo y una coconstrucción en relación a la educación, lo que se complementa entre el grupo familiar y los propios estudiantes.

Por otro lado, la investigación realizada en el Liceo Industrial de Rengo señala que las familias no solo manifiestan un discurso en relación a educación, sino que generan un proceso de acompañamiento durante el desarrollo de las trayectorias educacionales, lo que tiene que ver con promover el bienestar de los jóvenes y con fomentar el desarrollo de habilidades a partir de una autonomía que les conceda la capacidad de desenvolverse en lo cotidiano (Gómez y Nieto, 2013).

Este acompañamiento familiar se manifiesta como un apoyo a las trayectorias escolares, lo que se refleja en diversos aspectos relacionados con la participación de las familias en el proceso educativo, el apoyo material que brindan, el involucramiento en actividades escolares y las acciones que desarrollan frente al rendimiento académico de los estudiantes.

Para Dearing (citado en Razeto, 2016), que los padres tengan un compromiso con las actividades académicas incrementa las expectativas de los docentes, mejora la relación entre estudiantes y profesores y aporta una mayor competencia cultural de los estudiantes. Por lo tanto, la familia y su involucramiento no solo es un aporte para los jóvenes, también lo es para los profesionales encargados de brindar los conocimientos en las salas de clases.

En lo que respecta al apoyo material que proporcionan las familias, este se concibe como un acompañamiento en donde se otorgan recursos materiales necesarios y relevantes para el desarrollo de aprendizajes, los que complementan las actividades académicas. Dichos materiales permiten el fortalecimiento de habilidades y otorgan un enfoque más atractivo con relación a las actividades académicas (Gubbins, 2011 citado en Romagnoli y Cortese, 2016). Es por ello que las familias de los estudiantes de segundo medio logran reconocer y dar un alto valor a la proporción de dichos materiales, como algo imprescindible en el proceso académico.

Otro aspecto que se posiciona como acompañamiento familiar en las trayectorias educativas, que también surge en la investigación

realizada en el Liceo Industrial de Rengo, dice relación con el recordatorio de las tareas escolares, acción emanada desde las propias familias. Esto se refleja en que el grupo familiar se posiciona como un refuerzo al momento de recordar las tareas escolares, mostrando interés por dichos quehaceres, independiente de las limitaciones de tiempo que tengan a partir de las actividades de la vida cotidiana. Para estas familias es importante brindarles apoyo en relación al recordatorio de las tareas, como forma de manifestar el interés en el proceso, incluso porque en ciertos casos los integrantes del grupo familiar lo conciben como una oportunidad de involucrarse, haciendo alusión a las responsabilidades escolares (ya que no pueden ayudar en la tarea propiamente tal pues no conocen el contenido ni cómo se desarrolla).

Sin embargo, en este caso el desconocimiento de las asignaturas no implica que las familias no estén presentes en el proceso escolar; igualmente están preocupadas e influyen en las trayectorias de los estudiantes, encontrando un espacio de vinculación a través de los establecimientos educacionales, dándose así la relación familia-escuela. Esto significa que las familias consideran que la comunicación con los establecimientos es de relevancia para informarse del proceso educacional de los jóvenes. Dicha comunicación se lleva a cabo mediante la participación de la familia en actividades extraescolares, reuniones de apoderados, informativos escritos, etcétera, a través de los cuales se generan conversaciones acerca del proceso escolar. Por lo tanto, abrir espacios participativos en donde se trabaje colaborativamente con las familias y la escuela, beneficia al desarrollo educacional como acompañantes, pero también influye indirectamente en los aprendizajes escolares (Weiss, 2014, citado en Romagnoli y Cortese, 2016).

Todo esto les permite tomar decisiones y ejercer acciones según la información que reciben. Desde este punto de vista, conocer la trayectoria educacional, ya sea satisfactoria o no satisfactoria según las expectativas del grupo familiar, permite aplicar orientaciones o tomar medidas para una posible resolución. Según este aspecto, las

familias que se sienten satisfechas con las trayectorias educacionales de los jóvenes aplican refuerzos positivos para motivar el transcurso del proceso y que este no decaiga, lo que generalmente se aprecia al conocer las calificaciones que dan cuenta del rendimiento académico. Por otro lado, cuando la trayectoria educacional manifiesta calificaciones que no son satisfactorias para el grupo familiar, este aplica acciones castigadoras, como, por ejemplo, la retención de objetos tecnológicos o que tenga un valor significativo, prohibición de actividades, etcétera, con el fin de corregir la actitud y esperar cambios académicos. Incluso los mismos estudiantes reconocen que sus familias se mantienen atentas para recibir información, a pesar de que en ocasiones ellos intentan ocultar la evidencia, negándose a transmitir mensajes del establecimiento con el fin de evitar las acciones de su familia, cuando sienten que actúan de forma contraria a una trayectoria satisfactoria para ellos.

En el caso de las trayectorias educativas satisfactorias, los diversos grupos familiares reflejan y proyectan las expectativas que crean en relación con los jóvenes, lo que se asocia directamente con un posible desenlace educacional esperado, en relación al discurso y la construcción del concepto educación al interior del núcleo familiar.

Independiente de si en la transición de Educación Básica a Media, los estudiantes escogieron la modalidad científico-humanista o técnico-profesional, las expectativas de las familias señalan que la Educación Media no es el fin último del proceso educacional. Si bien la escolaridad obligatoria y formal en Chile es de 12 años, culminando en cuarto año de Educación Media, las familias manifiestan el interés de que los estudiantes continúen una carrera profesional, siendo este el desenlace esperado. Esto se observa incluso en los estudiantes de educación media técnica, como el Liceo Industrial de Rengo, donde obtienen un título al terminar el proceso, no considerado por ellos como el fin último, sino como una herramienta extra en el proceso formativo. Esto se debe a que las familias de los estudiantes consideran que la enseñanza superior sería más satisfactoria que solo los estudios técnicos de nivel medio, debido a la precariedad y discontinuidad de espacios laborales a

lo que pueden acceder los jóvenes egresados (Weller, 2006, citado en Ganter y Tornel, 2016).

Sin embargo, al destacar la importancia de la educación superior, también hay que reconocer que existen sesgos informativos acerca de dicho proceso, pues ni las familias ni los estudiantes logran evidenciar las características particulares entre los centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades, siendo para ellos cualquiera de estas una opción factible, dándose nuevamente el caso de limitaciones en cuanto a las características socioculturales, que vuelve a delimitar la información objetiva para la toma de decisiones.

Por lo tanto, la experiencia local respecto a la influencia de la familia en relación a las trayectorias educativas, evidencia que incide de forma directa o indirecta en el proceso, lo que se refleja en diversos ámbitos, entre los cuales se encuentran la relación enseñanza-aprendizaje, las expectativas y proyecciones que construyen los estudiantes durante el proceso y que se ve reflejada en un sinnúmero de acciones desarrolladas durante la trayectoria educativa, no solo al inicio del proceso, sino que en su desarrollo, esperando el desenlace.

Es por ello que considerar a la familia como un eje fundamental en el proceso educativo, invita a ampliar la visión respecto a los participantes de la trayectorias educacionales, pues la familia es el núcleo de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, donde aprenden valores y creencias y donde tienen las primeras experiencias de interacción con el medio social, considerando a la familia como un pilar estructural que debe cumplir funciones protectoras, pero que a la vez debe entregar apoyo afectivo, educativo y herramientas de socialización. Por lo tanto, no se enfoca en aspectos netamente internos del grupo familiar, sino que también proyecta las actitudes identitarias que harán, de quienes crezcan ahí, sujetos activos de una sociedad dinámica que se proyecta fuera del núcleo familiar (Romagnoli y Cortese, 2016).

Además, en lo que respecta a la vida cotidiana de las trayectorias educativas, se cruzan los profesionales de la educación, las familias y los propios estudiantes, ya sea en encuentros formales o informales, de forma verbal o escrita, donde se enlazan las ideas de los quehaceres

escolares y le da vida a un proceso educacional con diversos actores involucrados, en donde cada uno de ellos ha experimentado sus propias trayectorias educacionales y ha creado su propio discurso (Palma y Álvarez, 2011).

## BIBLIOGRAFÍA

- Baeza, J. (2007). *La construcción de trayectorias en sociedades menos reguladas: desafíos al trabajo de orientación escolar en educación secundaria*. Santiago: UCSH.
- Dávila León, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2008). *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Flores, C. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Recuperado de <https://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2016/05/8.pdf>
- Ganter, R. y Tornel, M. (2016). Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico-profesional; comuna de Hualpén, Concepción. *Última Década*, 45, 55-73.
- Gómez, O. y Nieto, J. (2013). *Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestro hijos e hijas*. Madrid: CEAPA.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico-profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.
- Meller, P. y Brunner, J. (2009). Educación técnico-profesional y mercado laboral en Chile: un *reader*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ESTUDIOSFL/FL006.pdf>
- Palma, A. y Álvarez, V. (2011). *Acercando las familias a la escuela*. Santiago, Chile: Trama Impresores.
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos XLII(2)*, 449-462.
- Romagnoli, C. & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición «Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos» (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: [www.valoras.uc.cl](http://www.valoras.uc.cl)
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación*, 9 (2).
- Sevilla, M. (2012). *Educación técnica-profesional en Chile: antecedentes y claves de diagnóstico*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducacionTPCentroeEstudiosMINEDUC>.

## CAPÍTULO 6

# COMPRENDIENDO LA PROTECCIÓN DE DERECHOS EN LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA JOVEN ESTUDIANTE DE LA COMUNA DE PEÑALOLÉN, SANTIAGO

*María Belén Sotomayor, Mahia Saracosti,  
Alejandra Santana, Tal Reininger y Laura Lara*

Hace ya casi 30 años, a través de la de la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez, prometimos a los niños que haríamos todo lo que estuviera a nuestro alcance para protegerlos y promover su derecho a sobrevivir, a prosperar, a aprender y crecer, así como hacer oír sus voces y ayudarlos a desarrollar plenamente todo su potencial.

Estamos obligados a hacer carne la protección, promoción y prevención de estos derechos en la estructura jurídica y en la organización del Estado de Chile. El contexto escolar es, entonces, un espacio especialmente relevante para garantizar y promover los derechos de la niñez y la adolescencia.

Todos estos esfuerzos se basan en un marco legal vinculante que obliga a los Estados americanos, adscritos a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y la Convención Americana de los Derechos Humanos, a cumplir todo lo requerido para asegurar la satisfacción de sus necesidades y ser garantes de derechos de niños y jóvenes. Sin embargo, estos avances aún no son suficientes para asegurar el cese del maltrato hacia la infancia y juventud en el contexto escolar, familiar y comunitario,

entre otros. Por ende, para la constitución de la escuela como un agente garante de derechos de niños y jóvenes, promotor de la cultura de cuidado en la sociedad, se requieren múltiples acciones desde el mundo de los sistemas y de la vida de los estudiantes que asisten a los establecimientos educacionales para la generación de los cambios necesarios que permitan la inclusión sociocomunitaria.

En ese contexto, el realce de la voz y las aportaciones de los jóvenes tras su experiencia en las intervenciones proteccionales e inclusivas en la escuela, se pondera como relevantes para la comprensión del fenómeno. Desde el principio ordenador de participación juvenil y su interés superior, este estudio describe y explora en la vivencia de una joven con relación a la protección de sus derechos en la escuela. La concepción de *protección de derechos en la escuela* comprenderá a su mundo de la vida (familia y barrio) y al mundo de los sistemas (escuela, club de fútbol Colo-Colo y programas de protección de derechos como el Programa de Intervención Especializada Alto-La Faena de Peñalolén).

FIGURA 7. LOS DERECHOS DEL NIÑO/A EN LA ESCUELA



Fuente: Unicef, 2018

## PROTECCIÓN DE DERECHOS DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA: ANTECEDENTES SOCIOJURÍDICOS

Desde el marco legal, Chile está mandatado por convenciones, declaraciones y normativas internacionales y latinoamericanas orientadas a la protección de derechos para un desarrollo pleno de niños, niñas y jóvenes. Algunas de estas instancias son la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (1989), Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Convención Americana sobre los Derechos Humanos Pacto de San José de Costa Rica, entre otras (Orlando y Banfi, 2002: p. 2). Desde una perspectiva nacional, se observa el derecho especial de la Política Nacional a favor de la Infancia y Adolescencia (2001, Art. 3) impulsado por el Consejo Nacional de la Infancia. En cuanto a las obligaciones del Estado, se hace imprescindible el actuar de las instituciones que trabajan con la infancia y la juventud desde el enfoque de derechos. Los mecanismos de exigibilidad son inalienables y, por tanto, no debiesen estar sujetos a condiciones para su cumplimiento (Levitas, 2012). Respecto del área educativa, un estudio realizado por Sename (2010) enfatiza en «la necesidad de continuar incorporando el enfoque de derechos en distintos sectores para avanzar en un lenguaje común que ayude a permear las planificaciones de cada sector, y la necesidad de continuar fortaleciendo en el mundo escolar (socialización secundaria), las prácticas democráticas entre toda la comunidad educativa» (Contreras, Rojas y Contreras, 2015: p. 138).

Adentrándonos en la vulneración de derechos de niños, niñas y jóvenes, este fenómeno se configura como un riesgo de salud significativo en gran parte de este grupo etario (Berger y Font, 2015: p. 157), declarado problema de salud pública a nivel mundial (Contreras, Rojas y Contreras, 2015: p. 90).

Desde otra perspectiva, la protección de derechos de la infancia y juventud consistiría en la acción colectiva de proteger de los riesgos o, dicho de otra manera, resultado de la imperiosa necesidad de reducir el impacto de determinados riesgos sobre el individuo y la sociedad. Según Samantha Shewchuk (2016: p. 34), «los niños

tienen derecho al apoyo físico y emocional básico y a un ambiente que nutre su crecimiento y desarrollo sin abuso ni negligencia». Un ámbito sustancial de la protección de derechos tiene que ver con el reconocimiento progresivo de niños y jóvenes como agentes sociales y titulares activos de sus propios derechos, así como la capacidad creciente para ejercerlos (Lozano, 2015: p. 129). La principal llave para la protección se posiciona en la intervención social innovadora, posicionando a la educación social como una herramienta transformadora de diversas realidades sociales (Oyarzún y Dauvin, 2016: p. 1492). Es una creencia ampliamente difundida que la enseñanza es una «cultura del cuidado» (Nias, 1999: p. 66 en Shewchuk, 2016: p. 34). Según esta autora, una cultura escolar de valores, centrada en el niño, posiciona a la escuela como un espacio ideal para garantizar la protección de los niños y promover su bienestar (Shewchuk, 2016: p. 34). Por ende, «la escuela se constituye como un espacio comunitario estratégico para conectar a la familia y al niño a un sistema de protección social» (Saracosti y Villalobos, 2013a: p. 12).

El espacio escolar permite la acción de programas sociales transversales y universales, evitando la sectorialización y focalización de los sistemas de protección social dirigidos a la infancia. De ahí la importancia que los servicios que se despliegan en la escuela tengan un enfoque promocional que apunta no solo al niño o niña, sino también al entorno (Saracosti y Villalobos, 2013a: p. 12). En este sentido, «la etapa de escolaridad básica se caracteriza por el logro de hitos claves a nivel biológico, cognitivo, social y emocional que condicionan la forma en que los niños y niñas se desarrollan a futuro y se desenvuelven como adultos, estas intervenciones son fundamentales» (Saracosti y Villalobos, 2013a: p. 22). En relación con la capacidad de detección de problemáticas sociales y vulneración de derechos, la escuela es un observatorio privilegiado para apoyar a los estudiantes y sus familias (Prieto, 2005: p. 99).

Ahora bien, desde la aplicación de la protección en un nivel local nos transportaremos al concepto de Sistema Local de Protección

de Derechos (SLPD). Este sistema «consiste en dar institucionalidad a la Política Local de Infancia, donde confluyen distintos actores y modalidades de intervención formalizadas y protocolizadas» (Saracostti y Figueroa, 2012: p. 113). Desde el espacio local, el SLPD y el joven, siguiendo a Martínez (2015), sería el modelo de gestión adoptado por las municipalidades que debieran hacerse cargo de ordenar la oferta de servicios sociales disponibles en el territorio en un esquema o estructura de oportunidades funcional a las necesidades de apoyo integral de la población vulnerable, entre otras funciones (Martínez, 2015: p. 4).

Una red social relevante en el SLPD para la presente investigación es el Programa de Intervención Especializada de Sename, instancia donde participa la estudiante caso de estudio. En relación a aquello y en un proceso de sistematización llevado adelante por la Unidad de Investigación y Sistematización (UIS), se abordó el trabajo de los proyectos de la modalidad PIE en tres ámbitos diferentes de su intervención: «la intervención directa con niños y niñas, enfatizando la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y socioconductuales; el trabajo con familias, poniendo el énfasis en el desarrollo del rol cuidador de los adultos significativos; trabajo colaborativo con otros actores y organizaciones en los territorios, enfatizando en su rol de garantes de derechos» (Allende y Valenzuela, 2008: p. 3).

Desde la perspectiva local, nos remitiremos a las comunidades y sus recursos para con la protección. Como primera idea, entenderemos a la comunidad como «un grupo en constante transformación y evolución» (Contreras, 2013: p. 137). Cabe mencionar que «lo comunitario es siempre local, intersubjetivo, complejo, abierto a la incertidumbre, situacional» (Martínez, 2006: p. 120). ¿Por qué se hace necesario lo comunitario en las intervenciones sociales? «[...] con base en la comunidad tienen mayores posibilidades de lograr resultados sostenibles» (Jara, Ochoa, y Sorio, 2017: p. 6). ¿Ser comunidad implica en sí mismo todos esos beneficios para la protección social? El grado de protección, según Vélaz de Medrano *et al.* (2009) depende de las condiciones específicas de la familia y,

con mayor énfasis, de los recursos dispuestos para la prevención, la detección temprana y la intervención social. Desde la relación entre escuela y comunidad, la vida en este último espacio resolvería gran cantidad de los problemas de la población. Ante esto, la comunidad tiene capacidades y competencias que le permiten abordar y resolver con eficacia tareas preventivas, promocionales y reparatorias (Martínez, 2006). Esto, frecuentemente, es desconocido por lo institucional.

El trabajo comunitario desde el espacio educativo se posiciona de forma estratégica para conectar a la familia y al niño o joven a un sistema de protección social (Saracostti y Figueroa, 2012: p. 10). Como factor protector a nivel familiar se encuentran las prácticas parentales, el apego a los padres, un bajo nivel de conflicto entre los miembros de la familia y un adecuado nivel de supervisión de los adultos responsables del cuidado (Saracostti y Villalobos, 2013a: p. 9). Debido a aquello, la prevención del maltrato infantil requiere de respeto por los niños en la sociedad y la identificación de las familias en situación de riesgo potencial (Vélaz de Medrano *et al.*, 2009). Este riesgo se relaciona a la capacidad parental como uno de los factores más importantes a la hora de hablar de desprotección (Gurbino, 2014: p. 15).

Entre los desafíos de la protección de derechos de la infancia y juventud se encuentra involucrar a todos en el sistema de protección de derechos, ya sea organismos estatales o de la sociedad civil que trabajan con la infancia y la juventud (Jáuregui, 2014: p. 54). Todos ellos deberán asumir el contenido y las implicancias de la Convención de los Derechos de Niños y Jóvenes. Para poder llevar a cabo esto se requieren transformaciones culturales y estructurales que pretenden afectar e impactar significativamente, en su dimensión objetiva y subjetiva, las condiciones de vida de la población infantil (Jáuregui, 2014: p. 54). Dentro de este apartado también resalta la necesidad de una participación más inclusiva de niños y niñas (Contreras, 2013). Respecto a la comunidad de aprendizaje, esta vuelve a hacerse cargo de las tensiones anteriores como una comunidad de práctica entre profesionales de la intervención, personas y familias participantes

(Seiras y Ortiz, 2013: p. 253). El desafío de la escuela se liga a la participación de la comunidad escolar y familias (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

En cuanto al rol de la familia en la escuela, se proyecta el desafío de desarrollar un programa específico que integre el fortalecimiento de competencias parentales, tanto socioemocionales como cognitivas, para favorecer la protección y el desarrollo sociocognitivo de niños y niñas (Vargas y Arán, 2014: p. 182). En ese sentido, «dichas políticas de fortalecimiento familiar deberían contemplar el apoyo social, la prevención de prácticas de riesgo y la promoción de la parentalidad positiva en grupos que viven en contextos de riesgo y vulnerabilidad social, especialmente» (Vargas y Arán, 2014: p. 182).

#### PROTECCIÓN E INCLUSIÓN: TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA, LA ORGANIZACIÓN Y LA CULTURA

Como primer asunto el estudio se fundamenta en la necesidad de evidenciar un fenómeno social y educativo relativo a la protección e inclusión sociocomunitaria desde la visión de niños y jóvenes en la escuela chilena. La importancia de inmiscuirse en este particular tema tiene que ver con un problema de educación y salud pública asociado a la vulneración de derechos de niños y jóvenes, y cómo el espacio educativo, junto a la familia y la comunidad, juegan un rol dentro de la prevención y protección de sus derechos.

El Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios (2012 en Martínez, 2014: p. 3) señala que existe una precarización de la percepción de los jóvenes, lo cual «va de la mano de otra práctica, que es el silenciamiento de las voces juveniles». Desde esta perspectiva, lograr un proceso proteccional de derechos integral requiere participación de niños y jóvenes, para su éxito y adherencia en sus procesos de intervención, siendo este el principal fundamento pro participación juvenil para seleccionar la metodología de tipo caso único basado en la percepción de una joven y su proceso proteccional e inclusión.

¿En qué podría aportar un estudio acerca de la protección de derechos de niños y jóvenes en la escuela pública de la comuna de Peñalolén? ¿Por qué se hace relevante evidenciar el flujo de cambio hacia la inclusión sociocomunitaria de los estudiantes? Respecto a la desprotección de derechos, «intentar evitarlo es, por tanto, de interés general y una obligación a la que estamos llamados todos» (Documento de Divulgación de la Oficina del Menor de la Comunidad de Madrid en Prieto, 2005: p. 122). Desde aquel panorama, el mapa de la protección y flujo de cambio desde la perspectiva sociocomunitaria se conformaría como necesario para develar ciertos procesos complejos que afectarían la vida de las personas que conviven en un espacio formativo y, también, a todos los involucrados de la comunidad escolar.

La creación de conocimiento de este estudio estará enfocada a aquella preocupación central de protección e inclusión: la transformación de las prácticas educativas en la escuela, la organización y la cultura (Blanco, 2006: p. 7). Por último, en los países del continente americano, la intervención psicosocial para la prevención del maltrato y la negligencia infantil es un tema que, históricamente, ha padecido la carencia de estudios que triangulen las fuentes de información utilizadas (Gómez, Cifuentes y Ross, 2009).

Adentrándonos al problema de investigación, la actuación social en la escuela suele ser altamente diversificada y, en ese contexto, «corre el riesgo de ser ineficaz, cuando no contraindica, si todos los que intervienen no actúan guiados por los mismos criterios metodológicos» (Veláz de Medrano *et al.*, 2009). Por ende, la escuela se sitúa en un punto álgido respecto a la protección y la inclusión sociocomunitaria de los niños y jóvenes, pues no es el único espacio relevante para este fenómeno, también incluye a la familia y la comunidad.

Desde la perspectiva de los programas sociales protectores presentes en la escuela, se visualizarían carencias respecto al trabajo colaborativo y en red, expresado en la sobreintervención de una serie de programas que apuntan a resolver problemas semejantes, los cuales estarían débilmente coordinados (Cadenas, Fierro, &

Cortés, 2008: p. 33). En pro de la disminución del fenómeno de revictimización que generaría la experiencia de la actuación de los programas sociales, se requiere problematizar la voz de los jóvenes participantes del proceso para facilitar sus mejoras.

¿Cuánto le hemos preguntado a los niños y jóvenes acerca de qué mejorarían de su proceso preventivo, promocional, proteccional (incluyendo reparación de daño emocional y físico)? ¿Las intervenciones proteccionales presente en las escuelas de Peñalolén han incorporado opiniones de los estudiantes a los cuales intervienen? ¿Se posiciona al/a la estudiante como un actor clave dentro de su proceso de intervención social proteccional? ¿Existe un espacio de participación de carácter vinculante dentro de los programas sociales en la escuela para los niños y jóvenes? ¿De qué manera se lleva a cabo la inclusión de la familia y comunidad en el proceso proteccional en la escuela? Tras esos antecedentes y cuestionamientos, un vacío interesante a resaltar es la visión de la juventud estudiantil, en este caso la REDUCA de Peñalolén, en el marco de su propia vivencia proteccional e inclusiva en el establecimiento educacional a la cual asiste. Por ende, se plantearía como problema principal: ¿cuál es la percepción de una joven de la escuela Juan Bautista Pastene de Peñalolén acerca de la protección en la escuela?

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo general ha sido conocer la percepción de una joven estudiante de la escuela Juan Bautista Pastene de Peñalolén acerca de la protección de derechos en la escuela. Los objetivos específicos son: conocer la percepción de esta joven estudiante acerca de su proceso de protección de derechos e inclusión sociocomunitaria en la escuela, conocer la percepción de actores/a de la comunidad e instituciones sociales de la comuna de Peñalolén acerca del proceso de protección de derechos e inclusión sociocomunitaria en la escuela, caracterizar la protección de derechos en la escuela desde la joven estudiante y actores/a de la comunidad e instituciones sociales y describir los desafíos de la protección de derechos en la escuela desde

la perspectiva de una joven estudiante y actores de la comunidad e instituciones sociales.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, de corte descriptivo exploratorio. Es un estudio de caso único que se basa, fundamentalmente, en la perspectiva epistemológica fenomenológica. Se pone un especial énfasis a la voz de los actores, sobre todo de la joven protagonista del estudio único. La muestra se sitúa desde la escuela Juan Bautista Pastene de Peñalolén. Se selecciona esta escuela debido a que posee un índice de vulnerabilidad escolar de 89,77% y, a modo de comparación, el IVE 2018 comunal es de 84,44% (Junaeb, 2018). El establecimiento es uno de los 12 establecimientos públicos de la comuna y tiene una vinculación directa con el Sistema Local de Protección Infantil y Juvenil comunal. La muestra total son ocho personas, considerando a una joven estudiante de séptimo básico y también aquellos trabajadores y su sistema familiar. Los criterios de selección del estudiante serán: estudiante entre quinto y octavo básico de la escuela seleccionada (se abordan estos cursos debido a que se involucrará a un/una joven), participante en algún programa de protección del Sistema Local de Protección de Derechos de Peñalolén que posea disponibilidad durante el segundo semestre académico del 2017 para reunirse con la investigadora a cargo. La participante no deberá estar en situación de vulneración de sus derechos en el contexto familiar u otro contexto (desde la perspectiva de la dupla psicosocial de la escuela).

Para resumir los aspectos metodológicos se realizará un cuadro resumen con los criterios claves.

FIGURA 8. DISEÑO METODOLÓGICO

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Tipo</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio cualitativo, descriptivo / exploratorio</li> <li>• De tipo caso único</li> <li>• De enfoque historiográfico</li> </ul>   |
| <b>Episteme de investigadora</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura ligada a la fenomenología y al paradigma interpretativo de la investigación social</li> </ul>  |
| <b>Muestra</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestreo no probalístico de tipo bola de nieve respecto de la joven estudiante/caso único de la escuela pública de Peñalolés</li> <li>• Desde ahí, se sumó a actores significativos en el proceso de protección</li> </ul> |
| <b>Técnicas</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utilizó una entrevista abierta a la joven, mediante lluvia de ideas</li> <li>• Entrevistas semiestructuradas a diversos actores como insumo complementario al análisis</li> </ul>                                       |
| <b>Análisis</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde la teoría del cambio con apoyo de la teoría fundamentada</li> </ul>  |
| <b>Aspectos éticos</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utilizó un asentamiento y consentimientos</li> <li>• Se elaboró un protocolo de acción ante posible apertura relato de vulneración de derecho (basado en activar la red de apoyo protección local)</li> </ul>           |

Fuente: elaboración propia

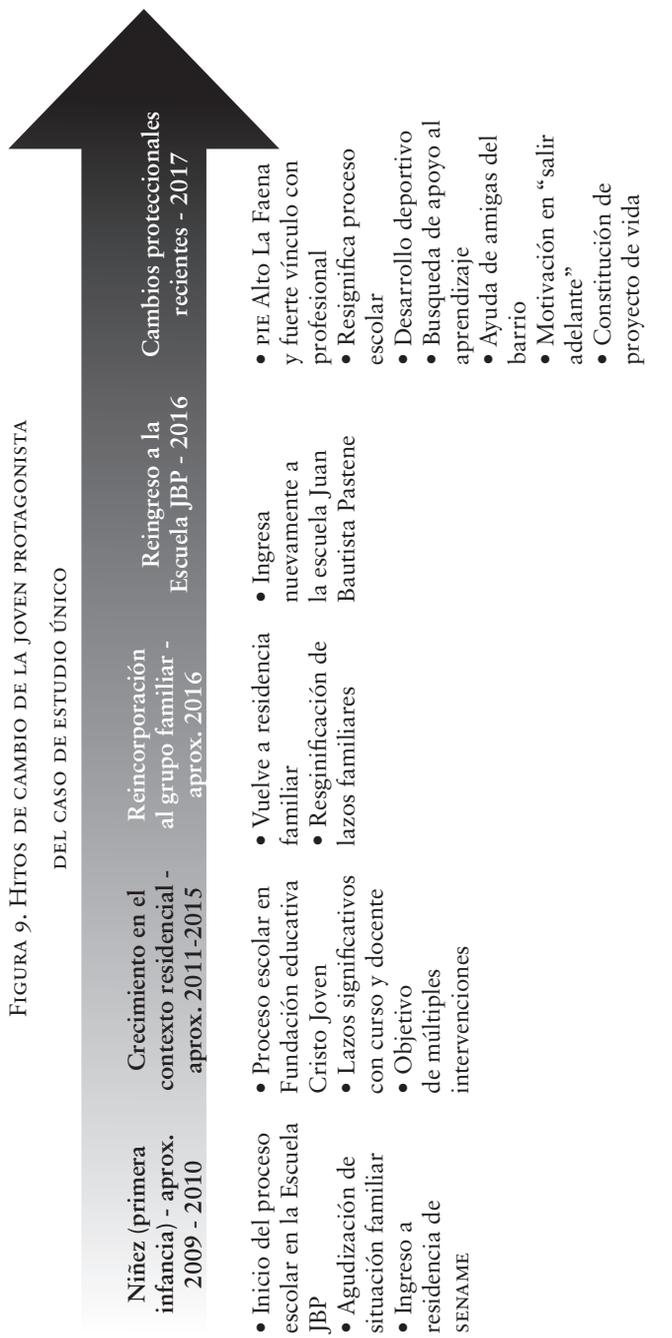
## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se dará a conocer los resultados de la investigación, lo que involucra: hitos de cambio en la vida de T.D., la joven participante de este estudio, junto a los procesos protectores e inclusivos inmiscuidos, más la caracterización de la protección de derechos en la escuela y sus principales desafíos.

### *Hitos de cambio de la joven protagonista del caso de estudio único*

A continuación se presentarán los hitos de cambio que corresponden al producto del ejercicio de investigación. Se ahonda aquí en la experiencia de protección de la joven estudiante, complementada por el relato de los demás actores significativos para ella. Los hitos, a modo de resumen, son:

FIGURA 9. HITOS DE CAMBIO DE LA JOVEN PROTAGONISTA  
DEL CASO DE ESTUDIO ÚNICO



Fuente: elaboración propia

Para construir los primeros hitos de cambio de T.D.<sup>1</sup>, fue necesario el relato de la orientadora C.F., quien compartió su experiencia junto a la joven en primero y segundo básico en la escuela Juan Bautista Pastene de Peñalolén durante los años 2009 y 2010. Tras su ingreso surrieron relatos acerca de situaciones problemáticas en el hogar que afectarían al mundo de los sistemas en el que T.D. se desenvolvía. Recordando el lapsus de tiempo con problemas familiares relatados por la joven, sus hermano/a y su madre en la escuela, se sostuvieron variadas intervenciones en la escuela para su resolución (relato de C.F.). Esta situación empeoró al pasar los meses y las problemáticas sociales familiares se agravaron. Entonces fueron derivados al Tribunal de Familia de Santiago.

Durante este período, los problemas familiares detonaron en la institucionalización de la joven T.D. Esto involucró, también, el ingreso de los hermanos a una residencia del Sename en la Región Metropolitana. El hecho marca un hito importante respecto a su protección pues presupone una separación de su familia nuclear. En ese contexto, se configura una infancia con débiles factores protectores y un retroceso en la inclusión sociocomunitaria de T.D. respecto a la protección recibida por parte de su grupo familiar.

Durante los años 2011 y 2015, T.D. vive en una residencia del Sename, contexto que determina otros hitos claves de cambio en relación con la protección de derechos. En su proceso escolar en la Fundación Educacional Cristo Joven de Peñalolén se desarrollaron algunos sucesos, contrastados con su experiencia en la Escuela Juan Bautista Pastene de Peñalolén. Esto se sustenta en los dichos de la joven: «[¿Qué preferías: este colegio o el Cristo Joven?] El Cristo Joven porque ahí aprendía más» (relata T.D.). Como primera idea, T.D. identifica esta fundación como un espacio donde puede alcanzar un mayor nivel de aprendizaje en su proceso escolar. La joven identifica sucesos relevantes en su vida en relación con su estadía en la institución Fundación Educacional Cristo Joven, debido a

---

<sup>1</sup> Glosario de siglas de participantes: T.D. es la joven, C.F. es su orientadora, M.T. es un trabajador social, P.C. es psicóloga, R.R. es la encargada del Área Social, V.M. es la psicóloga del programa PIE y X.G. es la madre.

la existencia de un vínculo significativo con la Tía I (profesora de Fundación Educacional Cristo Joven).

Según la psicóloga del PIE Alto La Faena y actual profesional que interviene con la joven, T.D. se relaciona a un historial de intervenciones de diversos programas en estos años. Desde la visión de V.M. y la psicóloga del colegio P.C., en T.D. y su familia se observan algunos síntomas de exceso de intervenciones en el marco de la descripción de la intervención del PIE. Según P.C, T.D. experimentaría ciertas resistencias a la intervención debido a que ha participado de variados procesos institucionales desde corta edad o desde «chiquitita» (relato de C.F.). Acerca de la familia, V.M. menciona que está «saturada» porque ha sido intervenida por las redes institucionales y en larga permanencia (relata V.M.).

En el año 2016, la lejanía entre T.D. y su familia nuclear se acaba. La joven vuelve al hogar familiar y la madre retoma sus cuidados personales permanentes, lo que implica un reconocimiento a ciertas personas que cumplen un rol significativo en la protección de sus derechos. Este cambio proteccional es comparado con años anteriores como un avance debido a: «[¿Y por qué había más personas cuidándote en la familia y antes no?] Antes estaban en otra, ahora están más preocupadas de mí y de mi hermano chico y de mis sobrinos» (relato de T.D.). A partir de estos dichos, la percepción de protección en el ámbito familiar aumentaría respecto a otros años e involucraría a más personas, como su hermano y sus sobrinos. Se intuye que existe una mayor visualización y preocupación por las necesidades de T.D. y los niños del hogar.

Desde el relato de la madre X.G., se destacan ciertos elementos contradictorios en los cuidados personales de T.D.: por un lado, su preocupación por las «juntas» que tiene en el barrio y por los riesgos que pueden surgir en esas interacciones y, por otro lado, ciertos rasgos de desinterés en relación con el proceso escolar y de salud de T.D. Aparentemente, a ella no le gustaría ir a la escuela (relata X.G.). Estos postulados develarían una vinculación con la escuela y un reconocimiento de protección en aquella institución, pero existe una resistencia de asistir y presentarse en ese espacio.

Desde la lógica del apoyo institucional que ha recibido la familia, la madre percibe el acompañamiento como positivo: «he tenido harto apoyo» (relata X.G.). En el cumplimiento de su rol garante de protección se ha visto acompañada por diversas instituciones. A partir del discurso de la madre, se considera que las familias cuentan con el potencial para apoyar a sus niños y niñas pero es un trabajo que requiere de las redes de apoyo, especialmente cuando los recursos de la familia están estresados (Saracosti y Villalobos, 2013a: p. 7).

A pesar de la relación entre la joven y su familia, T.D. visualiza a esta última como un espacio de protección. Esto se deriva de: «[En una vuelta al pasado de cómo te han protegido, ¿cómo te han cuidado?] Mamá [...] [¿Y alguna sensación de la protección en tu casa, sientes que te protegen?] Me siento mejor [...] [¿Y cuál de todos esos espacios (de protección) es el más importante?] familia» (relata T.D.). Por ende, la joven identifica a la familia como un espacio de protección. Lo asocia a la sensación de bienestar a partir de cómo la protegen en casa y, específicamente, su madre. Ahora, desde la triangulación de datos entre el discurso de T.D., C.F. y X.G., la familia ha tenido un rol ambivalente en el cuidado personal de la joven, aun así, esta es resignificada por T.D. como el espacio más importante. Esto se sustenta en los argumentos de T.D.: «he pasado más años con mi familia que con el colegio, estoy más acostumbrada a mi familia que al colegio» (relata T.D.). Por ende, sentir acostumbramiento, tener mayor conocimiento acerca de ella y vivir experiencias juntos, se configuran como los elementos claves que alimentarían la concepción de protección que visualiza de su familia.

Se aproximará al rol de la Escuela Juan Bautista Pastene en la protección e inclusión sociocomunitaria de T.D, fundado en: «[¿O sea la familia y la escuela podrían ser tu espacio de protección?] sí» (relata T.D.). Esto se pregunta a modo de corroboración luego de que se mencionan elementos protectores en la familia y escuela. Según la literatura, al igual como menciona T.D., «la familia y la escuela son los espacios privilegiados en donde los factores protectores pueden desarrollarse adecuadamente» (Saracosti y Villalobos, 2013b: p. 271).

Durante la entrevista la joven indaga en la protección en la escuela en contraposición al hogar desde la capacidad de movilidad. En base a eso, comenta: «porque en el colegio tengo de todo un poco. Aquí paso encerra' en la casa» (relata T.D.). De esto se puede deducir que visualiza al colegio como un espacio de protección de sus derechos. Desde esa significación, la escuela se constituye como un espacio comunitario estratégico para conectar a la familia y al niño a un sistema de protección social (Saracostti y Villalobos. 2013a: p. 12). Según Villalta y Llobet (2015), la escuela ha empezado a tener un rol protagónico en la protección de derechos de niños y jóvenes.

Respecto a la pregunta acerca de quién la protege en la escuela, la joven menciona: «la inspectora, la C.F [...] [La C.F. ¿Cómo te ha protegido la C.F.?] También me protege. Me ayuda en todo» (relato de T.D.). Desde esta perspectiva, se identifican ciertas acciones de profesionales que fomentan la cultura de cuidado; la cual se destaca por tener relaciones escolares que proporcionan un entorno seguro y afectuoso propicio para el aprendizaje y el desarrollo de interacciones interpersonales positivas entre los estudiantes, el personal, la familia y la comunidad (Shewchuk, 2016). En relación con las interacciones positivas entre la escuela y la familia, la madre de la joven comenta acerca de la protección en la escuela: «sí, no. Es que [eeh] los chiquillos siempre han tenido apoyo, sobre todo de la tía C.F. [...] (desde) lo psicológico, le da muy buenos consejos la señorita C.F.» (relato de X.G.). La orientadora ha tenido la posibilidad de apoyar a T.D., también a sus hermanos, que han pasado por la misma escuela. Y, al igual que T.D., la madre reconocería un apoyo a través de consejos.

Respecto a la intervención social del PIE La Faena a cargo de V.M., esta inicia a principios del año 2015. Durante el año 2017, la psicóloga V.M. toma el caso y se visualizaría un vínculo potente. En ese sentido, la intervención de V.M. se configura sustancial en su protección: «¿Quién me protege en la escuela? [Sí] La tía V.M» (relata T.D.). Se suma a esto que suele ocurrir que los sistemas locales de protección de derechos en el espacio educativo no funcionan de

forma esperada (Saracostti y Figueroa, 2012). No obstante, en este caso el trabajo en red entre la escuela y el PIE se configura como distinto; un ejemplo de esto es: «[¿Por qué es parte de esa zona de confianza?] no sé, siento que ella también me cuida, una cosa así» (relata T.D.).

La psicóloga P.C. y el trabajador social M.T. dan cuenta de su percepción de la intervención del PIE con T.D. al interior de la escuela. Desde la experiencia de la profesional P.C., se visualizaría una actitud pasiva que suelen tener las redes en la escuela versus la actitud activa del PIE. El trabajador social M.T. enciende ciertas luces acerca del trabajo en red que surge de la coordinación entre escuela y programas sociales; entendiendo trabajo en red como una articulación necesaria para la protección, posicionando como indispensable la información que manejan las otras redes acerca del caso. Las intervenciones del PIE en la escuela se sustentan en algunos elementos claves como la comunicación, alto compromiso y preocupación por la satisfacción de las necesidades de T.D. A partir del trabajo visualizado entre los actores de la escuela y la profesional V.M. del PIE, se corrobora que los programas sociales tienen un especial protagonismo en la escuela (Alonso *et al.*, 1999 en Prieto, 2005: p. 99) y se hace presente la necesidad del abordaje en red para lograr la protección (Prieto, 2005).

Acerca de la capacidad de detección de problemáticas sociales y vulneración de derechos, la escuela es un observatorio privilegiado para diagnosticar e intervenir en la realidad de los estudiantes que sufren o pueden sufrir este tipo de situaciones y sus familias (Prieto, 2005). Con relación a ello, el trabajador social de la escuela, M.T., indica: «[...] la psicóloga ha sido súper hábil de haber hecho la intervención en la escuela, de preocuparse, va un poco más allá de la intervención propiamente». El trabajador social daría a conocer una buena vinculación entre T.D. y la profesional V.M., debido a que la intervención ha logrado superar las expectativas y se adapta a sus intereses, quedando en evidencia una preferencia de T.D. por ser intervenida en la escuela, siendo un elemento facilitador para la intervención proteccional del PIE. En la acción del PIE se observan variadas características que favorecen la alianza con la joven.

Dicha actuación ha demostrado representar un buen vínculo, en colaboración con el colegio y la familia. Para ejemplificar la calidad del vínculo entre V.M. y T.D., la joven comenta: «[¿por qué es importante el PIE?] no sé, me cayó bien. Es como mi hermana. No sé, algo así» (relata T.D.). Por ende, la joven significa positivamente esa alianza terapéutica.

El vínculo entre el programa PIE y la familia se habría generado a través de la mamá de la joven, con la cual tendrían una frecuencia semanal de encuentros (relata V.M.). Aunque esta relación habría sido difícil de forjar: «[...] porque (los integrantes de la familia) son bien ariscos y bien distantes» (relata V.M.). Según la madre, este vínculo involucraría una buena comunicación acerca de los temas que se abordan en las sesiones de la intervención entre V.M. y T.D. Por ende, existirían un involucramiento de la familia en el proceso proteccional que se lleva a cabo en la escuela a cargo del PIE. La psicóloga V.M. ha incorporado en la intervención a la madre mediante un reporte continuo de avance e información relevante; menciona: «[...] eeh [...] logré llegar con ella y logré llegar con una familia que tampoco se llega» (relata V.M.). De esto se desprende un avance individual y familiar respecto a los procesos proteccionales que se llevan en la escuela. Respecto a la regularidad, existen encuentros semanales con X.G. En base a eso, se podría visualizar una buena calidad de alianza terapéutica con la madre.

Es importante destacar que el trabajador social M.T. defiende: «[...] el PIE con T.D., yo siento que sí, ha satisfecho todas las necesidades, gran parte de la necesidad» (relata M.T.). Por ende, el compromiso del PIE que ha expuesto involucra hasta la satisfacción de las necesidades de T.D. en el contexto educativo y social en el que se desenvuelve. Dicha satisfacción de necesidades podría haber detonado los cambios conductuales que presentó durante el 2017 en la escuela y un avance en el desarrollo deportivo. En el desarrollo de este hito también se encontrarían elementos levemente protectores. La joven comenta que habría sido víctima de prejuicios por parte de pares en la escuela que la tildarían de «loca» porque es atendida por una psicóloga del PIE. Por ende, la posible estigmatización podría

conllevar consecuencias negativas asociadas a la intervención del PIE que afectan a la joven en el contexto educativo. Según V.M: «los del PIE son estigmatizados negativamente». En ese sentido, el apoyo que ella recibe en el contexto educativo se vincularía a un estigma negativo y, por ende, al rechazo social por parte de alguno de sus pares.

Un hito de cambio en T.D., relevante, se constituye de los visibles cambios actitudinales que ha tenido la joven durante el año escolar 2017, específicamente con los profesionales de la escuela, percibido por la psicóloga P.C. como: «[...] si tú le hablabas te mandaba a la punta del cerro, pero ahora logra responder calma y baja un poco los niveles. Logra sociabilizar de otra manera, verbaliza lo que le pasa, lo que nadie ha hecho antes». Se visualiza un cambio en la estudiante T.D. respecto a sus habilidades sociales en el espacio de la escuela que se vincularía con el apoyo externo de los programas sociales que están presentes en ese espacio. En ese contexto, la estudiante le ha solicitado a su psicóloga en PIE que la contacte con alguna red que le permita solucionar su problema de aprendizaje (relata M.T.). Resaltando como importante la capacidad de solicitud de apoyo hacia la profesional por sus necesidades educativas, T.D. da a conocer su nivel de agencia ante la resolución de problemas en el ámbito educativo. La psicóloga V.M. plantea que esta visualización de sus necesidades le permitiría generar un cambio, para sacar el curso adelante e ir al colegio diariamente.

La vida en comunidad de T.D. tiene elementos de apoyo recíproco entre su grupo de amigos. Esto dice relación con el apoyo impulsado hacia un amigo que se encontraría desescolarizado. Los lazos comunitarios podrían proporcionar un trabajo de potenciar los recursos que proporciona el entorno para el fortalecimiento de la interacción entre la comunidad (Alfaro, 2000 en Contreras y Vergara, 2008). Para T.D., el apoyo para salir adelante, concretamente, se aloja en el estudio como elemento protector que asegura «tener un futuro» y cumplir con sus expectativas. Una mayor participación de la comunidad traería consigo efectos como una pronta detección y disminución de las situaciones de vulneración ocurridas en el barrio

(Contreras, 2013).

Respecto a la proyección a corto plazo de la joven, visualizaría la necesidad de «sacarse» buenas notas para poder terminar el año escolar e ingresar a la premilitar durante la Enseñanza Media (relata T.D.). Por ende, esta primera proyección de terminar el colegio en la educación premilitar estaría siendo impulsado por sus intereses y por el apoyo de sus pares del barrio que cuentan con los mismos ideales a futuro. Su proyección a mediano plazo es ingresar al Ejército, pensamiento que se gesta desde pequeña (relata T.D.). Desde lo familiar, plantea: «[¿y qué dice tu familia?] eeh no, se lo he contado a mi mamá nomás. Me dijo que vaya nomás po', que es mejor» (relata T.D.). Por ende, se muestra un apoyo por parte de la madre, única persona a la cual habría compartido sus deseos futuros. Esta proyección es hecha en base a su ideal de «salir adelante». Ante eso, menciona: «[¿En qué sentido «tomas» ese concepto [salir adelante]?] Salir, trabajar, ganar plata y tener cosas» (relata T.D.).

A partir de los hitos de cambio pertenecientes al mundo de la vida y sistemas, se visualiza un tejido articulado de acciones que protagoniza y/o involucran a la joven y que apoyan su nivel de agencia en la inclusión sociocomunitaria. Se previsualiza una alta conexión entre las instituciones sociales y personas de la comunidad, que favorecerían a la protección y permitirían generar proyecciones de vida con apoyo de aquellas personas significativas en todos esos espacios. Por ende, la protección en la escuela para T.D., complementada por los discursos de los demás participantes, involucrarían dinámicas escolares, comunitarias y con instituciones sociales.

De forma transversal al espacio institucional, que incluye a escuelas, redes de apoyo deportivos y proteccionales, se visualizaría como fundamental la comunidad en la que se insertaría T.D., y a su familia se visualizaría como un espacio protector privilegiado y en constante comunicación con las instituciones.

### *Caracterización de la protección en la escuela*

En este apartado se expondrá una caracterización de la protección de derechos en la escuela a partir de la experiencia de T.D. desde su propia visión y de algunas voces significativas (psicóloga PIE, dupla psicosocial, orientadora y madre de la joven) y, también, de una voz representante de la institución educativa (jefa de área de Educación de la Corporación de Educación de Peñalolén).

Para T.D., la escuela es un espacio de protección y es donde encuentra más apoyo. Esta definición de protección incluye la capacidad de apoyo que ofrece este espacio y la cantidad de aprendizajes a generar. Respecto al apoyo que ahora visualiza, comenta: «[¿cuál es la diferencia entre otros años y este en eso?] Creo que hace años era como 0% y ahora es como un 90%. Como algo [...] como que ahora son más, son mucho más» (relata T.D.). En el ejercicio de describir el cambio de la protección en el tiempo entre la familia y la escuela (como únicos espacios proteccionales identificados), se hace una valoración cuantitativa de la protección que corresponde un aumento de un 90% y, por ende, se podría inferir que existía una carencia de protección antiguamente que permitiría una valoración de 0%.

Ahora bien, la familia valoraría a la escuela como un espacio de protección debido a que existe una «vigilancia» de T.D. Esto se refleja en los dichos de la madre acerca de la importancia de vigilarla en los patios como medida de protección. Entonces, se podría evidenciar que la madre tiene una visión de protección asociada al control en los espacios de encuentro común. Respecto a la vinculación con la familia, desde el colegio, en términos proteccionales, el trabajador social M.T. menciona que es relevante tener coordinación con el grupo familiar para asegurar el involucramiento de este en las intervenciones. Específicamente: «es súper importante que los apoderados tengan confianza en la escuela, porque si no tienen confianza, que es la institución más cercana...» (relata M.T.). Como base de esta vinculación e involucramiento se posiciona la confianza que posee la familia en el contexto de intervención de casos complejos en términos proteccionales.

La psicóloga P.C. menciona que el establecimiento es un espacio protector debido a su alto índice de vulnerabilidad. El trabajador social M.T. también observa a la escuela como un espacio protector debido a que: «no puedo concebir otra institución que tenga tanta relevancia en el desarrollo de los niños y en el desarrollo de las familias. Tomando en cuenta que aquí hay familias que han educado a todos sus hijos, papás, abuelos, mucha gente». M.T. posiciona como relevante el rol de la escuela para el desarrollo de los niños y lo caracteriza a un fenómeno intergeneracional. Este profesional se muestra satisfecho respecto al proceso proteccional que se ha llevado a cabo junto a T.D. en la escuela, dando cuenta que esta es un espacio privilegiado en la relación con las familias: «sí, porque somos la institución que está más cercana a las familias, porque se conoce a los apoderados» (relata M.T.). La orientadora C.F. de la escuela menciona «[...] somos muy importantes, somos muy importantes. Este espacio y en estos momentos que estamos viviendo, en este sector, estamos rodeados de muchas situaciones complejas, este es un lugar de máxima protección para los chiquillos» (relata C.F.). Por ende, es un espacio altamente valorado por su labor proteccional.

Desde una mirada territorial, la escuela se configuraría como ese espacio en el que los jóvenes pasan la mayor parte del día y estarían protegidos de ciertos factores de riesgos a los que se asocia al barrio. Hace la asociación de protección en la escuela, mayormente, a la intervención que realiza el PIE: «yo creo que ella se siente protegida con alguien distinto al entorno familiar. Ella escucha a la V.M., ella la escucha [...]» (relata C.F.). Desde la red de protección PIE La Faena, V.M. comenta que «es fundamental porque el PIE ve que la escuela es un lugar de protección [...] claro, como en este colegio [...] espacio más protegido» (relata V.M.).

Por último, desde la visión de la jefa del área Social de la Corporación Municipal de Educación R.R., se mencionan varios elementos claves en la caracterización de la protección de derechos en la escuela. El primero de ellos es definir a la escuela, en sí misma, como un espacio de protección. También asegura que para lograr aquello se requiere que los profesionales, sobre todo los profesores,

deban: «situarse desde esa perspectiva en los temas de infancia y a validarse y reconocerse todos como actores sociales y de la importancia que puedan tener en la vida de un niño, no solo en el espacio educativo, sino con todo el vínculo que representa la escuela en una comunidad, en la familia y en la vida de un niño» (relata R.R.). Por ende, los estudiantes y sus familias tendrían la posibilidad de vincularse de forma activa a la escuela y potenciar el reconocimiento de la infancia en protección.

### *Desafíos de la protección en la escuela*

La estudiante participante del estudio menciona como desafío «que los niños tienen que seguir estudiando y que tienen que salir adelante. Tienen que ir porque lo que ellos quieren tienen que saber hacer mediante el estudio» (relata T.D.). Se hace presente la noción de libertad mediante las posibilidades que genera el estudiar con respecto a los intereses de los jóvenes. Luego de esto, asegura que el estudio es el elemento más protector y que los programas sociales debiesen enfocarse en aquello. La madre de la estudiante, X.G, plantea como desafío de protección en la escuela el comunicarse con los jóvenes. Aunque, contradictoriamente, luego menciona varios elementos como ejemplo que corresponden a vigilancia: «[...] bueno yo, yo con la T.D. casi todos los días igual, va ir a donde una amiga, avísame dónde estay, llámame de donde estay, si te vay' a quedar, dónde te vas a quedar» (relata X.G.). Se deduce que es necesario supervisar el accionar en la escuela para asegurar la protección, fundado en una percepción de riesgo de la juventud.

La psicóloga V.M. comenta que el mayor desafío es hacer entender y dar un apoyo significativo a la familia, desde los problemas de aprendizaje reales que tiene T.D (relata V.M.). En primera instancia, la profesional plantea la necesidad de entender a la familia e incorporarla para que sea un apoyo, lo que debe estar aparejado con despejar ciertos prejuicios encriptados en el entorno de T.D. respecto a que es «tonta y es floja». Por ende, el apoyo significativo también involucraría realzar capacidades de la joven

invisibilizadas por este falso estereotipo asociada a ella desde el espacio familiar. Por ende, la protección en la escuela tiene el desafío de cambiar la cultura organizacional a favor de la protección, desde su arista preventiva, respecto a la entrega de información a familias y estudiantes. El trabajo con la familia podría comprometer un cambio transformacional importante en la protección de los estudiantes (según relata V.M.).

Por una parte, el desafío en la escuela planteado por el trabajador social M.T. refiere a la generación de un protocolo de vulneración de derechos. Este se quiere compartir con toda la comunidad escolar, incluyendo a la familia, que indique lo que se debe hacer ante ciertas situaciones. Por otra parte, la psicóloga P.C. plantea el desafío proteccional: «yo creo que asistir a los chiquillos de una manera constante debido a que las familias pueden detectar situaciones de riesgo» (relata P.C.). Por ende, se evidencian obstáculos a la protección, alojados en la poca proactividad de las familias y en la lentitud del sistema. En ese contexto, se requeriría un sistema de articulación de la red que sea de más ágil acción y apertura por parte de las familias para la aspiración del cambio, no dejando de asistir a los estudiantes.

## ORIENTACIONES PARA LA ACTUACIÓN SOCIAL

A partir de lo anterior, se mencionarán algunas orientaciones para la acción de los profesionales de las ciencias sociales: como primera idea, se plantea la necesidad de visibilizar la voz y las necesidades de la juventud en el espacio educativo, sobre todo respecto a los procesos proteccionales. En este sentido, se sugiere que los profesionales del sistema local de protección de derechos, ya sea de las escuelas o de las redes insertas en ese espacio, incorporen a los jóvenes para expandir las posibilidades de acción en pro de la cultura del cuidado.

Se propone aspirar a una actuación que contemple la articulación de las redes sociales con relación a los criterios metodológico-técnicos para con la infancia y su debida protección, conforme a las

convenciones y protocolos internacionales a los que adscribe Chile. Esta articulación debiese resguardar principios éticos del manejo de la información para evitar cualquier tipo de aparición o cronificación de los estereotipos de la juventud producto de la relación estudiante-profesional. Se hace necesaria también la inclusión sociocomunitaria de la familia como un espacio fundamental de protección de los derechos de la infancia y de la juventud. En el vínculo familia-escuela se potenciarían diversos factores que facilitarían la protección de derechos y la inclusión sociocomunitaria de la infancia y juventud. Por ende, surge necesario relevar una significación positiva de la participación de la familia y comunidad hacia / con la escuela. En este sentido, la familia es un sistema complejo con gran capacidad de protección en el ámbito educativo u otros espacios; labor que se potenciaría, en gran medida, por servicios de apoyo y acompañamiento.

Desde los servicios de apoyo, presentes en el contexto educativo y comunitario, existen vínculos de alta calidad en las intervenciones entre profesionales y familia / estudiantes que son relevantes para la protección de derechos. En ese contexto, se sugiere aspirar a la generación de relaciones interpersonales protectoras en la actuación de los profesionales que posibiliten transformaciones en las trayectorias de vida de los niños y jóvenes. Un área de transformación relevante, dentro de esta investigación, sería apoyar la ideación de un proyecto de vida de los jóvenes con distintas temporalidades. Estos niños y estos jóvenes, a menudo invisibilizados por las propias intervenciones proteccionales respecto a sus intereses y necesidades personales y colectivas, debiesen ser los protagonistas de sus procesos.

Respecto a la caracterización y los desafíos de la protección de la infancia y juventud, surgen algunas orientaciones para la actuación social de los profesionales en el área educativa. Estas giran en torno a la validación de los actores de la comunidad educativa como sujetos partícipes y responsables de los procesos proteccionales en los que están involucrados, descartando, en gran medida, la visualización de los sujetos como objetos de intervenciones que respondan a la vigilancia y al control. Por

ende, prevalecería la postura acerca de su incorporación a todas las fases de la actuación de los profesionales, incidiendo en estas y flexibilizando los cánones en relación a sus necesidades y derechos.

También, a partir de los desafíos, la comunidad escolar estaría convocada a ofrecer un apoyo constante a los estudiantes debido a que la escuela y el proceso de escolarización se visualizarían como espacios protectores importantes. En cuanto a la familia, es necesario fomentar su apoyo significativo para poder validarla e involucrarla. Por último, se hace una invitación a todos aquellos que son parte de las ciencias sociales y lectores de este libro a repensar la cultura organizacional de la escuela para tender hacia una valoración e incorporación de los participantes: estudiantes, familia y el resto de la comunidad escolar. Invitamos a generar rupturas significativas en las prácticas educativas para / con la comunidad desde nuevas formas de actuación social desde la protección de los derechos de la infancia y juventud y su inclusión sociocomunitaria.

## CONCLUSIONES

Los retrocesos en la protección de derechos y la inclusión sociocomunitaria que se visualizan en la historia de vida de T.D. se alojarían en el ambiente familiar desorganizado y poco protector durante sus primeros años de escolarización, que se tradujo en la separación de la joven de su familia y en su institucionalización en una residencia. Otro retroceso dice relación con prácticas suyas en la escuela y en la calle: fugas con amigos del aula de clase, desconcentración, bajo rendimiento académico y socialización callejera. Ligado a esto último, la joven menciona que pocos conocían estas prácticas, solo su madre estaba al tanto. Estos retrocesos, aparentemente, se configuran como detonantes del cambio en la vida de T.D., desde la resignificación negativa de esas prácticas. Un ejemplo de esto último dice relación con su interés progresivo hacia las fugas de clases, lo cual podría simbolizar al retroceso como un detonador de modificaciones en su vivencia hacia sus proyecciones futuras.

Respecto a los avances en la protección e inclusión sociocomunitaria de la joven desde su mundo de la vida, se puede mencionar su inicio en el desarrollo deportivo: fútbol y skate. Son estos espacios donde se siente motivada y protegida y donde puede socializar con otros en un entorno positivo; este desarrollo depende, en gran medida, del apoyo de la psicóloga del PIE y el fomento deportivo que ha generado desde la intervención social. La joven incentiva la inclusión social de un amigo desescolarizado del barrio para que retome sus estudios y pueda alcanzar mayores oportunidades a través de los recursos que ofrece la escuela.

Desde el mundo de los sistemas o desde las instituciones a las cuales se vincula T.D., existen variadas intervenciones que generarían detonadores de cambios positivos. Estos cambios también potencian el desarrollo de múltiples capacidades y, como reacción favorable a estas intervenciones, la estudiante da a conocer una notable apertura a la posibilidad de apoyo desde los profesionales. Las instituciones más protectoras serían la Fundación Educativa Cristo Joven, Escuela Juan Bautista Pastene de Peñalolén (JBP) y el Programa de Intervención Especializada Alto La Faena de Peñalolén (PIE).

Desde las instituciones mencionadas se ha generado una diversa gama de intervenciones con réditos, aparentemente, positivos para la protección de T.D. durante su trayectoria de vida, que han fomentado su capacidad de agencia en pos de su bienestar e inclusión sociocomunitaria. Cabe decir que en todas las instituciones se ha generado una buena alianza estudiante-profesional; un ejemplo de esto se evidencia en la influencia de los discursos de los profesionales de la Escuela JBP y el PIE respecto a tener proyecciones de vida y la importancia del proceso escolar para su consecución. Esta influencia también deja entrever una asimilación de aquellas profesionales como cercanas (llamándolas «segunda madre» a la Tía I. y «hermana» a V.F.).

Dentro del proceso de investigación se abordó con detalles este tipo de relaciones cercanas, identificando lo significativo que habría sido para su desarrollo desde la cultura del cuidado y, desde otra visión, los posibles efectos negativos que podrían generar una

futura ruptura de este tipo de lazos personales-institucionales, caracterizados por su intensidad y brevedad en el tiempo. A pesar de las rupturas de vínculos que ha tenido en su historia de vida, la joven demostraría capacidad para formar nuevas relaciones significativas, evidenciándose en una apertura a la ayuda. Dicho lo anterior, la joven T.D. está desarrollando sus capacidades académicas, sociales y deportivas, en parte, gracias a las instituciones y profesionales a las cuales se ha vinculado. Todos los profesionales de las instituciones sociales y educativas con los que se ha vinculado han favorecido el desarrollo de su agencia, una responsabilización de su proceso escolar, la promoción de protección de derechos e involucrado a la madre en los procesos de actuación para fomentar su rol protector.

A partir de la caracterización de la protección en la escuela, esta se visualiza como un espacio de protección; si bien la afirmación tiene distinciones entre los participantes de la investigación. Desde la perspectiva de la estudiante T.D. y caso único de estudio, la escuela potencia el desarrollo de aprendizajes y provee de oportunidades que favorecen a la concreción de proyecciones futuras. Desde una protección más global, incluyendo a la escuela, la joven explicita que la protegen en un «90%» más que antes. Los demás actores visualizan a la escuela como protectora debido a que sus estudiantes se desenvuelven en un contexto socialmente vulnerable y complejo; en ese escenario, la protección que brinda la escuela permitiría reducir factores de riesgo a los cuales se vinculan.

En cuanto a los desafíos de la protección en la escuela, la estudiante T.D. plantea que su meta es terminar sus estudios y alcanzar sus objetivos, lo que se relaciona fuertemente con la libertad que le generaría terminar los estudios y con el interés de apoyo a un amigo desescolarizado para el aumento de sus oportunidades. Respecto a la madre, X.G., el desafío de protección apunta a conversar constantemente con los jóvenes; aunque deja entrever ideas contradictorias con respecto a la necesidad de vigilarlos en la escuela.

Se puede concluir de la caracterización y los desafíos de la protección en la escuela, que este fenómeno debiese avanzar en la promoción de la cultura de cuidado con énfasis en los procesos

preventivos y promocionales que consideren la participación de todos los actores de la comunidad, por la labor educativa involucrada. La cultura de cuidado que se ha empezado a desarrollar en las escuelas de Peñalolén ha potenciado cambios en los estudiantes, pero aún quedan varios desafíos por emprender y cambios estructurales en la escuela y de los servicios sociales que intervienen a desarrollar.

A modo de reflexión, la protección en la escuela es un desafío en sí mismo en la sociedad chilena actual y se torna importante, cada vez más, el factor inclusivo de este fenómeno ya sea con los estudiantes, sus familias y las instituciones sociales. La escuela, en sí misma, posee elementos protectores que tienen que ver con los lazos que forma T.D., los profesionales del establecimiento y las redes sociales ahí presentes. Estas alianzas se preocuparían constantemente por ella, la apoyarían en sus proyectos, favorecerían el desarrollo de sus capacidades y creen en la posibilidad de cambio en pro de un mejor nivel de protección. También, para T.D., la escuela es un espacio de alta protección y, en ese sentido, la joven preferiría dicho lugar para llevar a cabo la intervención con su psicóloga del PIE y es donde se generaría la concreción de sus proyecciones de continuidad de estudio para sí misma y para sus amigos. Por ende, no solo resignificaría el espacio educativo como importante para ella, sino también para su grupo de pares del barrio, que conforman su mundo de la vida.

Desde una mirada epistemológica, se valida en gran medida la percepción juvenil acerca de la protección en la escuela, debido a que uno de los puntos más importantes de la investigación es la voz de T.D. y sus experiencias significativas de protección. Como se ha observado a lo largo del estudio, existe una serie de expectativas y estigmas asociados a la juventud que suelen vincularse a factores de riesgo y desvalorizan su voz como un actor importante y transformador de su entorno y de la sociedad. La importancia metodológica que tiene validar la percepción de T.D. permitiría, de forma indirecta, explorar y describir el sistema local de protección de derechos en Peñalolén presente en la escuela desde una mirada crítica para la transformación de aquellas prácticas de desprotección

y, desde lo positivo, potenciar aquellas buenas prácticas que avanzan hacia la protección y posibilitan la inclusión social y comunitaria de niños y jóvenes.

Para finalizar, la vulneración de derechos de niños y jóvenes, a partir de la presente investigación, se configura como un fenómeno muy atingente a la comunidad educativa y, desde un trabajo preventivo y promocional, se hace un imperativo generar rupturas en las dinámicas violentas que involucran a los estudiantes e impulsar cambios en sus trayectorias de vida que tornen hacia una cultura del cuidado. A raíz del proceso de investigación, surgen nuevas interrogantes: ¿cuáles serían los factores que dificultan el involucramiento de los jóvenes y sus familias en los procesos proteccionales en la escuela?, ¿cuáles son los elementos claves para la formación de la cultura del cuidado?, ¿cómo esa cultura de cuidado entraría en contradicción con la cultura escolar actual?, ¿en qué medida la voz y participación de niños y jóvenes se toma en cuenta para / con los procesos proteccionales en los que se ven involucrados?, ¿la vinculación de los profesionales con los jóvenes en la escuela podría detonar cambios en las dinámicas familiares?, ¿cómo permearían los factores protectores de la escuela en la familia?

## BIBLIOGRAFÍA

- Allende, C. y Valenzuela, E. (2008). *Programa 24 horas: evaluación de una estrategia de seguridad pública*. Concurso Propuesta Políticas Públicas. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Berger, L. y Font, A. (2015). El papel de la familia y los programas y políticas centrados en la familia. *Journal The Future of Children*, 25(1), 155-176.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Cadenas, H., Fierro, J. & Cortés, A. (2008). Niñez y políticas públicas. *Revista Mad*, Edición Especial N° 3. En O. Torres Gutiérrez (2008), Niñez, políticas públicas y sociedad civil. *Revista Mad*, (3), 17-45. doi:10.5354/0718-0527.2014.31052.
- Contreras, F. y Vergara, X. (2008). Sistematización y discusión de un modelo de intervención psicosocial de calidad, desde una perspectiva posmoderna-narrativa, para la atención de niños, niñas y adolescentes, en los programas de protección especializados (Deprode-Sename). (Tesis de grado). Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Contreras, L., Rojas, V. & Contreras, J. (2014). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 14 (1).
- Contreras, T. (2013). Oficina de Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia de Estación Central: las interfaces compartidas con salud y educación. Un estudio de caso centrado en el trabajo en red y la política de infancia comunal como elementos de un sistema local de protección de derechos (Tesis de magíster). Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Gómez, E., Cifuentes, B. y Ross, M. (2009). *Previniendo el maltrato infantil: descripción psicosocial de usuarios de programas de intervención breve en Chile*. Santiago: Fundación Protectora de la Infancia.
- Gurbino, M. (2014). Adolescencia en riesgo social: un estudio de las situaciones de conflicto social severo y prolongado en la adolescencia, abordadas desde el Sistema de Protección a la Infancia en Navarra (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra. Navarra, España.
- Jara, P., Ochoa, F. y Sorio, R. (2017). *Las tutorías como estrategia para apoyar procesos de inclusión social juvenil: evidencias y desafíos*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Las-tutor%C3%ADas-como-estrategia-para-apoyar-procesos-de-inclusi%C3%B3n-social-juvenil-Evidencias-y-desaf%C3%ADos.pdf>

- Jáuregui, A. (2014). La prevención en el Sistema de Protección a la Infancia de la Comunidad Foral de Navarra: realidades, perspectivas y propuestas desde un enfoque socioeducativo (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra. Navarra, España.
- Larraín, S. y Bascuñán, C. (2008). *Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile: Análisis comparativo 1994-2000-2006*. Santiago: Unicef.
- Larraín, S. y Bascuñán C. (2012). 4° Estudio de Maltrato Infantil. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Santiago de Chile.
- Levitas, R. (2012). The just's umbrella: austerity and the Big Society in Coalition policy and beyond. *Critical Social Policy*, 32(3), 320-342.
- Lozano, A. (2015). Cuestiones éticas en la intervención con familias y menores. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 127-136.
- Martínez, M. (2014). Jóvenes y escuela secundaria: apreciaciones sobre la relación entre experiencia juvenil y socialización escolar. *Prospectiva*, 2, Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36439/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36439/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martínez, V. y Canales, M. (2007). El enfoque comunitario: el desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 251-253.
- Martínez, V. (2006). El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales (Tesis de magíster). Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Martínez, V. (2015). *Estudio de caso sobre el funcionamiento de las redes en protección especializadas de derechos de niños, adolescentes y sus familias en situación de vulnerabilidad en dos comunas de la región de Valparaíso desde la perspectiva desde sus propios ejecutores*. Santiago: Universidad de Chile con la colaboración de Unicef.
- Mineduc (2015 / 2018). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Gestión de la participación de la comunidad escolar. Dimensión: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*. Documento ministerial. Disponible en: [http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde\\_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf](http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf) [24 de abril de 2019].
- OMS (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer y cómo obtener evidencias*. Ginebra, Suiza: OMS.
- Orlando, A. & Banfi, L. (2002). *La infancia y sus derechos en el sistema interamericano de protección de los derechos humanos*. Argentina; Washington, D.C., U.S.A.: Relatoría de la Niñez, CIDH-Organización de los Estados Americanos (OEA). P, 2.

- Oyarzún, D. y Dauvin, C. (2016). Programa de Acompañamiento Psicosocial como intervención sociocomunitaria con familias en extrema pobreza en Chile. En J.L. Castejón (Coord.), *Psicología y educación: oresente y futuro* (pp. 1487-1494). Santiago, Chile: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Prieto, E. (2005). El abuso sexual y otras formas de maltrato infantil. Una visión desde los centros escolares de la ciudad de Alca. Proyecto: respuesta en red. *Revista Pulso*, 28, 97-123.
- Saracosti, M. (2012). *Modelo de intervención biopsicosocial (MIB) en la escuela: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia-escuela- comunidad*. Proyecto Fondef No. D10I1059. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Saracosti, M. y Villalobos, C. (2013a). *Familia-escuela-comunidad 1: una alianza necesaria para una intervención biopsicosocial positiva*. Santiago: Universitaria.
- Saracosti, M. y Villalobos, C. (2013b). *Familia-escuela-comunidad 2: herramientas para un trabajo colaborativo*. Santiago: Universitaria.
- Saracosti, M. y Villalobos, C. (2015). *Familia-escuela-comunidad 3: implementando el modelo de intervención biopsicosocial*. Santiago: Universitaria.
- Seiras, L. y Ortíz, J. (2013). *Fortalecimiento de actores locales para la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en las provincias de Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones*. Proyecto Fortalecimiento de Actores Locales para la Protección de Derechos de NN y A. Ciudad de publicación: Asociación Civil y los gobiernos de Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones de Argentina con apoyo de Unicef.
- Shewchuk, S. (2016). Niños que necesitan protección: políticas de denuncia en las escuelas de Columbia, Inglaterra. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 177, 24.
- Vargas, B., Gumucio, F. y González, C. (2015). Efectividad en intervenciones terapéuticas con niños y adolescentes: Factores asociados a la persona del terapeuta y la alianza terapéutica. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la infancia y Adolescencia*, 26(2), 10-17.
- Vélaz de Medrano, C., Alonso, C., Díez, M. y Ferrandis, A. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo: Un enfoque comunitario*. Madrid: Crítica y Fundamentos.
- Villalta, C. y Llobet, V. (2015). Resignificando la protección: los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 167-180.

## PALABRAS FINALES: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA VINCULACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS EN CHILE

*Alejandra Santana, Mahia Saracostti y Laura Lara*

Desde hace dos décadas, aproximadamente, en Chile se ha impulsado la implementación de programas de intervención social escolar desde la política educativa y las políticas intersectoriales, sumándose, en los últimos años, los aportes de privados.

Como se ha indicado, la presencia de estos programas en las escuelas se relaciona estrechamente a las condiciones de desventaja de estos contextos, implementándose sobre todo en establecimientos públicos municipales, los que concentran la mayor parte de niños/as y familias pobres del país (Valenzuela, 2006).

Los programas de intervención social escolar canalizan a través de su implementación la política educativa, social o intersectorial. Al analizar los principios subyacentes a estas políticas se reconocen principios transversales en las apuestas técnicas de los programas, estos son: el *enfoque de familia en política social* y el *enfoque de derechos en materia de infancia*.

El *enfoque familiar* se aprecia en aquellas políticas sociales denominadas de tercera generación, las que se centran en los derechos ciudadanos, la reestructuración estatal en su implementación y la reorientación hacia la integralidad e intersectorialidad (Solar, Pushel, Guerra, Aguirre y Soto, 2010). Estas políticas orientan sus acciones hacia las causas de la pobreza y la desigualdad y no solo a sus manifestaciones más evidentes (Arriagada, 2006). Es así como a partir del año 2000 se comienza a manifestar una tendencia en América Latina por formular y consolidar políticas

públicas integradas hacia las familias. Goldani (2005 en Arriagada, 2006) propone una tipología de política de familia en función de su mayor o menor inclusividad a las nuevas configuraciones familiares, contando con tres tipos de políticas en esta línea: aquellas que apuntan a intervenir en el modelo de familia existente orientándola a un modelo ideal, aquellas referidas a fortalecer funciones que cumplen las familias y las que parten de una concepción amplia de familia, representando una nueva articulación entre trabajo para el mercado, trabajo doméstico y provisión de bienestar por parte del Estado (Arriagada, 2006).

El enfoque familiar aterrizado a las políticas sociales ha ido permeando los programas de intervención en contextos escolares, los que han integrado lineamientos técnicos en que se involucra a la familia de manera directa, como actor clave en la intervención (Solar, Pushel, Guerra, Aguirre y Soto, 2010). En este caso respondería a la tipología de *fortalecimiento de las funciones familiares*, en particular aquellas relativas a la socialización, garantías de las condiciones materiales de vida y construcción de la subjetividad de sus integrantes<sup>1</sup> (Arriagada, 2006). En los programas se destacan intervenciones que tienen componentes explícitos de involucramiento de las familias, fortalecimiento de habilidades parentales y/o sensibilización familiar en temáticas educativas o de proyecto de vida de los niños/as.

Cabe destacar que los programas de intervención no solo incorporan a la familia en sus planteamientos técnicos por ser esta una apuesta de la política social sino por la relevancia que la familia tiene en los procesos educativos de los niños/as, según una amplia evidencia empírica (Lareau, 2015; Sheerens, 2000 en Brunner & Elacqua, 2004; Sterian & Mocanu, 2013; Grolnick, 2015; Ferrara, 2015). Estos antecedentes han sido integrados en la nueva versión de la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (Mineduc, 2017) cuyo objetivo general es «aportar al desarrollo integral del estudiantado y a mejorar la

---

<sup>1</sup> Ejemplo de esto son los programas Habilidades para la Vida, Proyectos de Integración Escolar, Previene, Duplas Psicosociales y programas con financiamiento privado que se implementan en contextos escolares, entre otros.

calidad educativa, a través de la generación de condiciones para la participación e involucramiento de las familias y la comunidad en las instituciones educativas» (p. 31).

Por su parte, el *enfoque de derechos en materia de infancia* se integra a las políticas públicas a partir de 1990, año en que Chile ratifica la Convención de Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989). Este instrumento da cuenta de la manifestación explícita del proceso en que los niños comienzan a gozar de la calidad de sujetos de derecho, estableciendo obligaciones para el Estado chileno, las familias y la sociedad en general. La normativa apunta a la protección integral de los derechos de los niños, aportando un marco legal que orienta los diseños institucionales, legaliza y legitima las políticas, prácticas y el abordaje de la protección de los derechos de la infancia.

De esta forma, se comienza a referir a la *doctrina de protección integral de derechos*, donde los niños se reconocen como sujetos de derecho, es decir, dotados de capacidad de vivir y acceder a salud, educación, convivencia familiar, identidad y dignidad (Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008). Esta doctrina genera un quiebre en el modo de concebir la infancia, situándola como un grupo social que requiere ser protegido (Roger, 2013). El enfoque se define en contraste al clásico *enfoque de necesidades centrado en los déficits sociales*, en el cual los niños son objeto de tutela legal, de ayuda asistencial, donde la condición de pobreza los determina como potenciales delincuentes, denominados *menores en situación irregular* (Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008).

Es posible reconocer lineamientos específicos para el área de educación preescolar y educación básica que dialogan con la perspectiva de derechos de la infancia, que fueron recogidos en la Convención de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), generando directrices internacionales en lo que se ha denominado *enfoque de la educación basada en los derechos humanos*, cuyo objetivo es asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo (Unicef, 2015).

Ahora bien, desde la implementación de los programas de intervención social, son ellos quienes integran en sus propuestas técnicas la perspectiva de derechos de la infancia, no siendo la escuela —necesariamente— la institucionalidad que vele por estos derechos de manera explícita y activa, lo que no se aprecia en los proyectos educativos o las declaraciones de los establecimientos (Mineduc, 2017). Son los programas quienes llevan la problemática de los derechos a la escuela, en ocasiones generando presión para que esta tome parte como garante de derechos, o bien gestando diálogos con la institucionalidad local a cargo de promover los derechos de la infancia.

### LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL ESCOLAR: FUNDAMENTOS, VACÍOS Y TENSIONES

Como se ha identificado en la segunda parte de este libro, la gestación de los programas de intervención socioeducativa se fundamenta como parte de los procesos de mejora escolar en contextos de desventaja, particularmente desde la perspectiva del *mejoramiento contextualizado* (Lupton & Thrupp, 2013), enfoque alternativo a la tradición de efectividad escolar que apuesta por el reconocimiento de las particularidades contextuales, la comprensión de las necesidades específicas de las escuelas y de los requerimientos de apoyo especializados para que los niños puedan aprender.

Para Thrupp y Lupton (2006 en Carrasco, 2008), consistentemente con la perspectiva de mejoramiento contextualizado, los patrones de desigualdad social, la segregación urbana y la segmentación educativa provocadas, entre otras variables, por los actuales cuasimercados educativos, afectan el proceso de cambio escolar, siendo necesaria la generación de un conocimiento sobre mejoramiento educativo basado en diversas disciplinas (Verger & Bonal, 2011; Verger & Bonal, 2012).

Considerando el contexto de segregación educacional chileno, es crucial considerar la proyección de una política pública que aborde directamente esta dimensión. Se «requieren esfuerzos mucho más

sistemáticos y significativos [...] se necesita una política pública a nivel macro [que] aumente recursos, perfeccione regulaciones y agregue de forma articulada otras condiciones claves, como profesores mejor formados y sostenedores mejor preparados (Maureira, 2011: p. 1). Pero también se requiere de experiencias locales de vinculación colaborativa entre familias y escuelas que surjan desde investigaciones nacionales.

En la experiencia chilena, este conocimiento se ha ido construyendo a través de la implementación de programas y particularmente del reconocimiento de profesores y directivos (Del Valle y Mena, 2015), quienes han debido dar espacio a otros profesionales, validando una experticia distinta y necesaria para responder al perfil de los niños de las escuelas en desventaja.

Así, los programas socioeducativos emergen desde la necesidad de proveer a la escuela de un conocimiento interdisciplinario que se operacionaliza a través de los profesionales que ejecutan los programas, brindando apoyo especializados a los niños/as, las familias, los profesores y la escuela en su conjunto (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017; Eptein, 2010).

Las acciones implementadas por los programas descritos en este libro van desde un espectro centrado en la ayuda material (asistencial) hasta la ayuda promocional (educación, capacitación, fortalecimiento de habilidades) (Santana, 2013; Saracostti y Santana, 2013).

Un área de tensión surge desde las *modalidades de implementación* de los programas, en su mayoría diseñados a nivel central desde el Ministerio de Educación o desde iniciativas intersectoriales, articulando las áreas de salud y educación. Su implementación «baja» a través de los gobiernos locales, es decir, los municipios. Desde estas instancias los programas son canalizados a las escuelas, donde algunos de ellos funcionan de manera permanente y exclusiva y otros son compartidos entre varias escuelas de la comuna. Cabe destacar que la mayoría de los programas se instalan en las escuelas por designación de la autoridad local y no por una demanda sentida del propio establecimiento, lo que trae asociado resistencias y

tensiones (Carpay, Luttenberg, Veugelers & Pieters, 2013; Vandeyar, 2015; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). Esta investigación aporta hallazgos en esta línea en el capítulo 6.

Otra área de tensión surge a partir de las *características propias de los programas y particularidades de las escuelas*. Los programas son diversos en lo técnico y las experiencias de implementación en las escuelas también son particulares, viéndose mediadas por la cultura escolar (Villalta y Saavedra, 2010; Cornejo y cols., 2015).

A las resistencias dadas por la gestión y la cultura escolar, se suma la necesidad de involucrar a las familias en las estrategias de intervención socioeducativas descritas a lo largo de este libro, confrontándose las concepciones de familia que poseen los programas con aquellas que están arraigadas en la escuela: la escuela suele situarse en construcciones tradicionales y conservadoras de familia, cercanas a las distinciones de diferencia-normalidad que Matus (2015) identifica en los contextos escolares y asocia a la reproducción de relaciones de poder, emergiendo una idea normativa de la diferencia —en este caso, aplicada a las configuraciones familiares—, donde aquellas familias que se alejan del patrón de familia nuclear tradicional se presentan como problemáticas o «desajustadas».

En la cultura escolar prevalece una visión rígida y unívoca de familia *normal*, obviando que las construcciones asociadas a las familias y la infancia son procesos situados histórica y socialmente (Lareau, 2002; Lareau, 2003, Lareau y López, 2010, Lareau, 2015). La realización de esta investigación ha posibilitado aproximarse a estas visiones identificando las tensiones subyacentes que influyen en las prácticas, las que, su vez, tienen implicancias en los procesos educativos y la forma en que la escuela se relaciona con las familias.

Desde la perspectiva sociocultural, que concibe la relación familia-escuela como un ámbito relacional en transformación, se da cabida al desarrollo de estrategias de intervención social que puedan abordar esta vinculación. Sin embargo, en términos de la evidencia empírica nacional, las estrategias han sido incipientemente estudiadas. Se desconoce cómo se está abordando esta relación, qué

representaciones subyacen a ella y qué impacto tiene en las prácticas educativas.

Este libro ha intentado sistematizar algunas investigaciones-intervenciones locales y chilenas que han buscado avanzar en la vinculación colaborativa entre familias y escuelas, poniendo ese conocimiento a disposición de establecimientos escolares del país. Más allá de las aproximaciones descriptivas de los programas descritos, poco se ha sistematizado respecto a resultados de experiencias chilenas. Es aquí donde se plantean desafíos pendientes para próximos trabajos científicos y profesionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arriagada, I. (2006). Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia. Serie *Políticas Sociales 119*. Santiago: Cepal.
- Carpay, T., Luttenberg, J., Veugelers, W. & Pieters, J. (2013). Harmony and disharmony in an educational reform concert: towards a Parsons' inspired dynamic model of tuning. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 814-837.
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform. From one school to many*. Londres: Routledge Falmer.
- Del Valle, M. y Mena, M. (2015). *Todos conformamos la comunidad educativa. Sentirse seguros en ambientes seguros. Asistentes de la educación*. Santiago: Mineduc, Valora UC y Unesco.
- Epstein, J. (2010). School / Family / Community Partnerships. Caring for the children we share. *Kappan Classic*, vol. 92, 3, 81-96.
- Ferrara, M. (2015). Parent Involvement Facilitators: Unlocking Social Capital Wealth. *School Community Journal*, vol. 25, 1, 29-51.
- Lareu, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, vol. 67, 747-776.
- Lareu, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. California: University of California Press Berkeley and Los Angeles.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), -27.
- Lareau, A. & Lopes, V. (2012). You're not going to call the shots. *Sociology of Education*, vol. 85, 3, 201-218.
- Matus, C. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, XLI, número especial, 135-146.
- Maureira, F. (2011). Asesoría a escuelas y liceos vulnerables: aprendizajes, obstáculos y desafíos. *Revista Cuaderno de Educación*, 31, 1-5.
- Mendenhall, A., Iachini, A. & Anderson-Butcher, D. (2013). Exploring Stakeholder Perceptions of Facilitator and Barriers to Implementation of an Expanded School Improvement Model. *Children & Schools*, vol. 35, 4, 225-234.
- Mineduc (2017). Más información, mejor educación. Recuperado el 2 de mayo de 2018 desde: <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>.
- Saracostti, M. y Santana, A. (2013). Corporación Municipal de Peñalolén. En M. Saracostti (ed.), *Familia-escuela-comunidad. Una alianza necesaria para intervenciones biopsicosociales positivas* (pp.). Santiago: Universitaria.

- Solar, M., Puschel, K., Guerra, L., Aguirre, B. y Soto, M. (2010). Sistema de atención a la familia: la perspectiva familiar en el horizonte de la modernización del Estado y su representación en el espacio local. En *Concurso Políticas Públicas 2010. Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. Recuperado de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-atencion-a-la-familia.pdf>
- Unicef (2015). *Los derechos de los niños, una orientación y un límite. Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia*. Santiago: Unicef.
- Valenzuela, J. (2006). Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal. *Revista Electrónica Agenda Pública*, año V, 10, 1-15.
- Vandeyar, T. (2015). Policy intermediaries and the reform of e-Education in South Africa. *British Journal of Educational Technology*, vol. 46, 2, 344-359.
- Verger, A. y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el «aprendizaje para todos». *Educação & Sociedade*, vol. 32, 177, 911-932.
- Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado*, vol. 16, 13, 11-29.





Este libro se terminó de imprimir  
en Santiago de Chile,  
agosto de 2019

Teléfono: 22 22 38 100 / ril@rileditores.com

Se utilizó tecnología de última generación que reduce el impacto medioambiental, pues ocupa estrictamente el papel necesario para su producción, y se aplicaron altos estándares para la gestión y reciclaje de desechos en toda la cadena de producción.

**D**e qué manera la escuela chilena aborda la relación familia-escuela en un contexto de política educativa que declara favorecer la inclusión y la búsqueda de equidad? ¿Qué experiencias chilenas se han desarrollado y pueden motivar a diversos agentes educativos a implementar innovaciones en esta área?

Un análisis renovado de la relación familia-escuela a la luz de las oportunidades de la política educativa contemporánea es ofrecido en este libro, desde la problematización de esta histórica relación hasta el encuentro de experiencias de investigación e intervención factibles de ser replicadas en otros contextos.

¿Cuáles son las actuales tensiones en la relación familia-escuela? ¿De qué manera se transita de un abordaje tradicional a instancias vinculantes de colaboración? Este libro desarrolla reflexión relevante con aportes teóricos-contextuales y empíricos que dan cuenta de las condiciones globales e inmediatas que han influido en la forma en que se expresa la política educativa en la escuela chilena.

¿Qué investigaciones e intervenciones en Chile dan cuenta de nuevas aproximaciones a la relación familia-escuela? Aquí divulgarán aprendizajes que surgen desde estos ámbitos buscado promover posibilidades de acción con y para las familias desde el espacio escolar. Lo anterior, desde lógicas colaborativas, respetuosas de los contextos culturales y garantes de los derechos de la infancia, dando cuenta de la compleja relación con la política educativa y las dinámicas escolares que ellas encierran.



RiL editores



ISBN 978-956-01-0697-1



9 789560 106971