



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

Facultad de Psicología
Magíster en Psicología Social

PERCEPCIONES DE PADRES RESPECTO DE LA CONTRIBUCIÓN DE SU
PARTICIPACIÓN EN LA COHESIÓN SOCIAL DE COLEGIOS
PARTICULARES SUBVENCIONADOS DE LA REGIÓN METROPOLITANA
CON DIFERENTES NIVELES DE SEGREGACIÓN ESCOLAR

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social

LUIS ALEJANDRO AGURTO ÁLVAREZ

Profesor guía VERÓNICA GUBBINS FOXLEY

Santiago, Chile

Mayo, 2016

Agradecimientos

A mi esposa Soledad por la paciencia y apoyo constante en todo este largo proceso.

A mi familia por las palabras de ánimo y la comprensión de siempre.

A mi profesora guía, Verónica Gubbins, por toda su ayuda y recordarme siempre que la tesis era mía.

A todos los apoderados y colegios que accedieron desinteresadamente a participar de esta investigación.

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y CUADROS	v
RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN ...	5
1.1 Antecedentes y relevancia del problema de investigación.	5
1.2 Preguntas de investigación.....	11
1.3 Objetivos de la investigación	11
1.4 Preguntas directrices	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	13
2.1 Segregación escolar en Chile.....	13
2.1.1 Conceptualización de segregación escolar	13
2.1.2 Orígenes de la segregación socioeconómica escolar en Chile	14
2.1.3 Segregación escolar según dependencia del establecimiento educativo.....	16
2.2 Cohesión Social.....	18
2.3 Participación de padres en la escuela, segregación escolar y cohesión social	25
2.3.1 Dinámica de la participación de las familias en la escuela.....	26
2.3.2 Relación familia-escuela y segregación escolar	29
2.3.3 Relación familia-escuela y cohesión social	31
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	36
3.1 Perspectiva epistemológica	36
3.2 Enfoque teórico-metodológico	36
3.3 Métodos de recolección de datos	37

3.4 Estrategia de recolección de información	38
3.4.1 Participantes de investigación.....	38
3.4.2 Procedimientos y secuencia metodológica	40
3.5 Método de análisis.....	42
3.6 Consideraciones éticas de la investigación	43
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS	44
4.1 Codificación y categorización	45
4.2 Descripción de resultados	50
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	86
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	101
6.1 Conclusiones vinculadas a los objetivos de investigación.	101
6.2 Contribuciones de la investigación.	108
6.3 Limitaciones y proyecciones de la investigación.	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	125

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y CUADROS

Tabla 1: Número de establecimientos e instituciones proveedoras de educación año 2013.....	22
Tabla 2: Tipos de establecimientos escolares del sistema escolar chileno.....	24
Tabla 3: Dimensiones a considerar en la cohesión social	28
Tabla 4: Codificación del Índice de vulnerabilidad para asignar el Grupo Socioeconómico.....	39
Tabla 5: Características de los participantes de la investigación.....	38
Figura 1: Esquema síntesis de codificación y categorización en referencia a la participación de los padres.....	50
Figura 2: Esquema síntesis de codificación y categorización en referencia a la participación de los padres.....	77
Figura 3: Esquema síntesis de codificación y categorización en referencia a la participación de los padres.....	94

RESUMEN

La presente investigación se centra en describir la percepción de los padres respecto a la contribución de su participación en la cohesión social intra-escolar en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.

Para ello se propone contestar cómo los padres participan en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar, cuál es la cohesión social intra-escolar que perciben en dichos establecimientos y cómo relacionan su participación con el nivel de cohesión que perciben de sus comunidades escolares.

Tal propósito se alcanza a través de una metodología de carácter cualitativo, utilizando como estrategia de recolección de datos el desarrollo de entrevistas con padres de seis establecimientos educacionales particulares subvencionados que presentan diferentes niveles de segregación escolar.

El procesamiento de la información obtenida se realizó mediante el análisis de contenido cualitativo, con el cual se sistematizó las entrevistas, obteniendo una serie de códigos y categorías para reconstruir la percepción de los entrevistados sobre cómo participan en sus comunidades escolares, cómo perciben la cohesión social con sus pares apoderados y, finalmente, como vinculan ese modo de participar con la cohesión de la comunidad escolar a la cual pertenecen.

Palabras claves: SEGREGACIÓN ESCOLAR – RELACIÓN FAMILIA Y ESCUELA- PARTICIPACIÓN PADRES EN ESCUELA – COHESIÓN SOCIAL

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen suficientes antecedentes para afirmar que el sistema escolar chileno presenta altos niveles de segregación escolar al interior de las escuelas. De hecho, a nivel internacional, es indicado como uno de los sistemas escolares más segregados del mundo (OCDE, 2009; Treviño, Salazar & Donoso, 2011). Esta segregación se manifiesta en todos los tipos de establecimientos educacionales, sin importar su dependencia (Villalobos & Valenzuela, 2012). Sin embargo, la presente investigación se focaliza –especialmente- en lo acontecido con los colegios particulares subvencionados, los cuáles presentan mayores niveles de segregación socioeconómica vinculadas –preferentemente- al sistema de financiamiento del sistema escolar a través de las subvenciones estatales y al copago de las familias que optan por este tipo de colegios (Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2008). A su vez, las preferencias de los padres también es indicada como un factor importante de segregación en nuestro país (Raczynski, y Hernández, 2012).

El impacto de la segregación escolar no sólo se manifiesta en la inequidad de los malos resultados académicos, sino que también desarrolla importantes consecuencias en el entramado social. En relación a esto, muchos autores coinciden en que el sistema educativo es uno de los principales mecanismos de producción de cohesión social, ya que permite desarrollar la conciencia moral, el sentido de pertenencia y capital social (Villalobos y Valenzuela, 2012).

Por otra lado, el sistema educativo no sólo es un reflejo de las relaciones existentes en la sociedad, sino que puede ser un sistema que reproduce y profundiza las desigualdades socioeconómicas existentes en ella (Bourdieu, 1997). Esta línea de pensamiento muestra que el sistema educativo es un nicho social que genera y reproduce signos, códigos de conducta y lenguajes, que replican y especifican las distinciones económico-sociales originarias (Villalobos y Valenzuela, 2012).

Por ende, se entiende que el fortalecer la educación constituye una estrategia que favorece la cohesión social. Dentro de ese propósito, el fomento de la participación de los padres en la escuela es señalado como

una de las mejores estrategias para lograrlo (Duru-Bellat, 2011). Sin embargo, la participación de los padres en la escuela no es un proceso fácil. La relación familia-escuela ha estado teñida por desencuentros y atribuciones mutuas sobre los malos resultados académicos (Ramírez, 1997). No obstante, los beneficios de la alianza son múltiples, tanto para profesores, familias, como para la unidad educativa, en general (Epstein, 2013).

Teniendo como referentes, las grandes inequidades existentes en la sociedad chilena, la percepción de los altos niveles de segregación social presentes en el sistema escolar chileno y su consecuente impacto en la cohesión social, constituyen en la principal motivación del desarrollo de esta tesis de investigación. Asimismo, la eventual reforma educacional, cuyo trasfondo alude a la integración social, asigna particular relevancia al desarrollo de esta investigación y sus resultados, ya que confluye en un aspecto esencial con la reforma: el modo en que se constituyen las poblaciones estudiantiles y cómo la distribución de los diferentes capitales socioculturales devienen en un beneficio para el conjunto. Particularmente, la situación de los colegios particulares subvencionados asigna una connotación particular a esta investigación, ya que representan al 50% de la oferta educativa del país y, como se ha señalado, éstos presentan altos índices de segregación escolar. Por otro lado, el proyecto actual de reforma educacional propone un cambio radical en la permanencia de los colegios particulares subvencionados, bajo la dinámica que se presentan en la actualidad. Esto se debe a que la propuesta de reforma educacional incluye cambios legales para:

- Establecer la gratuidad en todos los colegios que reciben subvención estatal.
- Poner fin a la discriminación en los procesos de admisión escolar.
- Pone fin al lucro en todos los colegios que reciben aportes públicos.

Estos cambios son señalados como claves para la eliminación del lucro, copago y la selección, los cuales son comprendidos como base de la segregación y una condición que afecta la calidad de la educación (Mineduc, 2015).

Este trabajo de investigación se desarrolló en base a la convicción de que la educación no tiene sólo por fin primordial, el que los estudiantes

aprendan ciertos contenidos en particular, sino que es una instancia clave para la interacción e integración de la sociedad. Frente al escenario de que las comunidades escolares presenten nuevas configuraciones en su población estudiantil debido a la implementación de una nueva reforma educacional, es importantísimo tomar en cuenta las oportunidades y dificultades de que estudiantes y familias de diferente origen socioeconómico interactúen dentro de los espacios que dispone cada unidad educativa.

En vista de lo enunciado hasta el momento, la tesis que se desarrolla en este documento versa sobre tres conceptos esenciales: segregación escolar, cohesión social y la participación de los padres en la escuela. En relación a tales conceptos, la investigación está enfocada en responder sobre cómo los padres perciben la contribución de su participación a la cohesión social intra-escolar en colegios particulares subvencionados que presentan diferentes niveles de segregación escolar. La investigación profundiza en describir la participación de los padres en el colegio, qué nivel de cohesión perciben en dichas comunidades escolares y qué relación relatan entre su forma de participación y la cohesión social percibida.

Para el propósito recién descrito, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando metodologías de recolección, como las entrevistas en profundidad, y procesamiento de la información, a través del análisis de contenido cualitativo, con el fin de poder recoger la percepción y construir un relato en conjunto con los participantes de la investigación, el cual dio cuenta de la pregunta de investigación. La muestra de este estudio estuvo definida por la participación de padres y apoderados de 6 colegios particulares subvencionados, que presentan diferentes niveles de segregación socioeconómica escolar.

El documento está estructurado en cinco capítulos:

El capítulo 1 corresponde a la presentación del problema de investigación, dando cuenta de su relevancia teórica y social y de los principales conceptos involucrados. Seguido se presentan las preguntas centrales de la investigación y sus consecuentes objetivos, culminando con las preguntas directrices, de acuerdo al enfoque cualitativo del estudio.

En el capítulo 2 se presenta el marco teórico de referencia, el cual se centra en los conceptos de segregación escolar, cohesión social y participación de

los padres en la escuela y cómo estos se vinculan según los antecedentes teóricos y empíricos existentes.

En el capítulo 3, se desarrolla el marco metodológico de la investigación, el cual incluye el enfoque metodológico cualitativo utilizado, la estrategia y método de recolección de datos a través de entrevistas, finalizando con la descripción de cómo se interpretará la información recopilada por medio del análisis de contenido y qué consideraciones éticas se tendrán presentes en todo el proceso.

En el capítulo 4 se encuentran los resultados y análisis de la investigación, destacando los principales hallazgos provistos desde el trabajo de campo. Estos resultados son presentados desde una perspectiva descriptiva.

En el capítulo 5 se desarrolla la discusión de la investigación, vinculando los principales resultados obtenidos y el marco teórico del estudio.

Por ultimo, en el capítulo 6 se entregan las conclusiones de la investigación. En las páginas siguientes se encuentra las referencias bibliográficas y anexos que irán siendo citados a lo largo del texto.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes y relevancia del problema de investigación.

El sistema educacional chileno ha devenido en una fuerte segregación escolar, promoviendo una alta polarización de los colegios por nivel socioeconómico y habilidad de estudiantes y familias (Valenzuela et al. 2008). Fenómeno acrecentado por el sistema de selección de los establecimientos educacionales, la explosión de colegios que reciben financiamiento estatal sin tener dependencia municipal (particulares subvencionados) y las preferencias de los padres por escuelas con niveles socioeconómicos homogéneos y parecidos al suyo (Beyer, 2006).

Para efectos del desarrollo de esta investigación, la definición de segregación escolar será comprendida como la desigual distribución entre escuelas de niños de diferentes características sociales y económicas (Valenzuela et al., 2008).

Si bien hay evidencia que muestra que el sistema escolar chileno, en general, es segregado, los datos también señalan que se da con mayor incidencia en los colegios particulares subvencionados (Elacqua, 2007; Valenzuela et al., 2008).

La segregación escolar chilena presenta un alto nivel en las comparaciones internacionales. Haciendo uso de los resultados de la Prueba Pisa del año 2006, evidenciaron que junto a Tailandia son los únicos países que muestran un índice de Duncan¹ superior al valor 0.50, tanto para el 30% más pobre como para los estudiantes con mayores recursos [incluso para estos últimos el valor se acrecienta por sobre el 0.60] (Valenzuela, et al., 2008). Según Bellei (2010), estas cifras son avaladas por los estudios de Willms (2010 citado en Bellei, 2010) y por los de la OCDE (2009).

¹ El Índice de Disimilitud de Duncan es uno de los principales indicadores estadísticos que sirven para medir la distribución de atributos socioeconómicos de una población.

En la discusión de las cifras de segregación escolar en Chile se puede señalar que, utilizando datos del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE²), se observa que los estudiantes de alta vulnerabilidad se encuentran sobrerrepresentados en las escuelas públicas. De hecho, el porcentaje de niños vulnerables en escuelas públicas es cercano al 40%, mientras que en las escuelas particulares subvencionadas con fines de lucro, esta proporción es apenas superior a 20% (Treviño, et al., 2011).

En esta línea, la indagación sobre la segregación escolar indica que ésta es mayor entre las escuelas particulares subvencionadas. Según lo estudiado por Elacqua (2007), controlando por características del barrio y de las escuelas, los establecimientos particulares subvencionados atienden a un 7% menos de estudiantes vulnerables, en comparación con las escuelas municipales.

Aún así autores como Paredes, Volante, Zubizarreta y Opazo (2013), señalan en sus estudios sobre la segregación escolar en Chile que las principales diferencias en los niveles de polarización se da dentro de cada dependencia más que en la comparación entre ellas, lo que habla – finalmente- de que existe una gran heterogeneidad dentro de cada categoría de establecimientos educacionales. Heterogeneidad que también presentan los colegios particulares subvencionados.

Este grupo de colegios conocidos –comúnmente- como particulares subvencionados representan, en la actualidad, a más del 50% de los establecimientos del país, relegando al segundo lugar a los establecimientos

² El Índice de Vulnerabilidad Escolar es calculado por la Junta Nacional de Auxilio y Becas Escolares a través de la recolección directa de información de las matriculas de los establecimientos educacionales del país. El IVE (Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento) es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento. Hasta el año 2006, este indicador era calculado exclusivamente en base a la información levantada en las encuestas anuales que aplica JUNAEB, en los cursos de pre-kinder, kinder, 1º básico y 1º medio, desde el 2007 y hasta la fecha, este indicador se modifica creándose el IVE-SINAE, el cual es calculado en base a la medición individual de vulnerabilidad que realiza el Departamento de Planificación y Estudios a través de la metodología del SINAE. Si bien ambos indicadores se presentan en forma de porcentaje de vulnerabilidad del establecimiento, dan cuenta de poblaciones vulnerables distintas, mientras el IVE refleja una vulnerabilidad asociada fundamentalmente a “pobreza”, el IVE-SINAE refleja la condición de riesgo asociada a los estudiantes de cada establecimiento. Por lo anterior, para que un establecimiento sea medido en su nivel de vulnerabilidad, además de contestar las encuestas mencionadas, debe también preocuparse de mantener actualizada su información de matrícula en el sistema SIGE de Mineduc y sugerir a las familias la aplicación de la Ficha de Protección Social (www.junaeb.cl).

de la educación pública (son 6017 particulares subvencionados versus 5425 municipales en el año 2013), transformándose en el principal proveedor de educación del país (MINEDUC, 2013).

Las consecuencias de la segregación escolar en el sistema educativo chileno se experimentan como una falta de equidad en la calidad de la oferta educativa (Bellei, 2010). En este sentido, el efecto en la conformación de las aulas de clases merma la posibilidad de que los alumnos menos aventajados se beneficien con la interacción de alumnos que muestran mejores rendimientos, lo que es conocido como efecto par. Hay suficiente evidencia que demuestra que el efecto par, entendido como el proceso en que los estudiantes más desaventajados aprenden de aquellos estudiantes que demuestran un nivel más alto, está presente en agrupaciones heterogéneas de estudiantes (Hoxby, 2002).

El potenciar este efecto positivo entre pares dentro de los establecimientos escolares adquiere mayor relevancia, teniendo en cuenta que las desigualdades económicas promedio de una escuela son similares a las desigualdades en los aprendizajes de los estudiantes (Treviño, Donoso y Bonhomme, 2009).

Finalmente, como muestra Mizala (2012), esta realidad de segregación implica que los niños no interactúan con otros niños provenientes de diferentes contextos sociales y culturales, lo que es señalado como malo para la democracia, más allá de lo que ocurra con los resultados escolares. Idealmente la escuela debería ser una instancia de aprendizaje con los demás y acerca de los demás, de forma de educar en el respeto de los derechos del otro, formando individuos que sepan asumir sus responsabilidades ciudadanas.

En este sentido, la segregación escolar también impacta en el desarrollo de capital y cohesión social. Ésta produce una distancia real y simbólica que impide el contacto entre personas de diferentes niveles socioeconómicos, lo que genera distintas consecuencias para sus vidas: desaprovechamiento del capital cultural de los estudiantes más avanzados, perjuicio de la educación ciudadana, ya que se pierde la experiencia que refuerce la concepción de igualdad entre todos los ciudadanos y la visión de un país plural (García-Huidobro, 2007; Valenzuela et al., 2008; Treviño, Salazar y Donoso, 2011).

En esta línea, la segregación restringe las posibilidades de alcanzar el ideal democrático de construir una comunidad igualitaria y cohesionada, donde prime el mérito por sobre la herencia como el mecanismo más efectivo y legítimo de alcanzar los objetivos personales (Peña, 2004). En este punto, la educación adquiere particular valor como factor de desarrollo de la cohesión social, incrementando el sentido de pertenencia, la equidad y la movilidad social (Acosta, 2011; Schwartzman, 2008; Villalobos y Valenzuela, 2012).

Al indagar en la educación como factor de desarrollo de la cohesión, se puede encontrar que el fomento de la participación de las familias en los centros educativos de sus hijos e hijas surgen como una de las mejores prácticas efectivas para el fomento de la cohesión social (Duru-Bellat, 2011).

El desarrollo de las comunidades educativas y la participación de los padres mejora la cohesión social, beneficio que se incrementa con los miembros de minorías culturales (Salimbeni, 2011). Por ejemplo, la población romaní en Grecia participa de un programa que fomenta la participación de los padres en las escuelas, con el fin de fortalecer los lazos entre romaníes y la comunidad escolar en su conjunto (UNESCO, 2009 en Salimbeni, 2011). En Bélgica sucede algo similar con la población musulmana en donde la participación de los padres mejora la experiencia educativa, en general (Merry, 2005 en Salimbeni, 2011).

La relación entre cohesión social y participación de los padres en la escuela cobra especial relevancia en referencia a la segregación escolar, ya que hay evidencia de que las escuelas más segregadas tienden a concentrar altos niveles de pobreza, baja participación de los padres en la educación de sus hijos y mayores tasas de deserción escolar (Balfanz y Legterz, 2001 citado en Valenzuela et al., 2008).

El indagar –particularmente- la relación entre niveles de segregación escolar y la participación de los padres en la escuela, teniendo en cuenta el eventual impacto en la cohesión social, guarda relación con el profundizar en temáticas y aristas de la segregación escolar en Chile que no han sido abordadas, por lo que tal información resultaría útil, tanto para los colegios como para las políticas públicas en educación, para enfocarse en el desarrollo de centros educacionales más integrados socialmente y que faciliten la convivencia entre estudiantes, apoderados y docentes,

promoviendo la existencia de comunidades educativas que sean la base de una sociedad más integrada. El tema cobra mayor importancia al tener en cuenta el contexto actual otorgado por la discusión de una reforma educacional, que tiene en su trasfondo la intención del desarrollo de un modelo educativo que confronte la segregación del sistema escolar actual, el cual impactará en la permanencia de los establecimientos particulares subvencionados, en cuanto a su financiamiento y también en su conformación de la población estudiantil, frente a la derogación del lucro, copago y selección del alumnado.

En este punto, la ley de inclusión escolar señala –explícitamente- que si bien mantendrá el sistema mixto de educación (pública y privada), establece como nuevo principio de la educación, la No Discriminación arbitraria e Inclusión, lo que conlleva el deber del Estado de velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales. Esto se concretizará, por ejemplo, en el proceso de postulación de estudiantes a colegios con subvención del estado, donde estará prohibido cualquier prueba de selección y el solicitar cualquier antecedente vinculado al desempeño académico, condición socioeconómica, así como cualquier cobro por la postulación de los estudiantes (Mineduc, 2015b).

Las consecuencias del proceso de segregación en la conformación de la población estudiantil también se pueden reflejar en la configuración de la comunidad escolar completa, donde se están integrando padres y apoderados. En este sentido, el profundizar en la participación de los padres en la escuela puede dar luces de qué prácticas pueden favorecer con mayor incidencia en la cohesión social, teniendo en cuenta que uno de los trasfondos de la actual reforma educacional es la progresión hacia una sociedad más integrada.

En consecuencia, la aproximación al concepto y proceso de la segregación intra-escolar nacional propone nuevos temas de investigación que van más allá de seguir ahondando en su magnitud, orientándose a indagar en sus orígenes y consecuencias, tanto en los ámbitos académicos como sociales, los cuales permitan profundizar en este fenómeno que grafica el nivel de inequidad existente en el país. Según Rojas (2012), en Chile existen pocos estudios empíricos sobre la segregación escolar, dando como razones que no fue un problema central en las políticas concertacionistas, que es difícil establecer índices confiables de medición de la vulnerabilidad y

que se ha instalado recientemente como preocupación de las comunidades de investigadores.

Los estudios sobre la participación familiar en relación con la segregación escolar (por nivel socioeconómico) son escasos. Además, éstos –mayoritariamente- se centran en cómo las familias determinan la escuela a la cual asistirán sus hijos e hijas y, por otro lado, revisan la dinámica del financiamiento compartido del sistema escolar chileno. En esta línea, a nivel nacional, destacan los estudios de autores como Elacqua (2009), Mizala y Torche (2010), Rojas (2009), Treviño, et al. (2011), Valenzuela, et al. (2008), Villalobos y Valenzuela (2012).

Tal como se ha mencionado, dentro del origen de la segregación escolar en Chile se pueden encontrar factores asociados a la segregación residencial de la población pero, además, destaca el sistema de financiamiento de la educación y la elección de los padres por el establecimiento educacional al que sus hijos asistirán. Por lo mismo, esta investigación quiere relevar la perspectiva de los padres debido a que ocupan un rol fundamental en el modo que se configura la segregación del sistema escolar en el país y que su participación tiene impacto en el desarrollo de la cohesión social.

Como un estudio de carácter descriptivo y exploratorio la presente investigación se centra en poder contestar la pregunta acerca de:

¿Cuál es la percepción de los padres respecto a la contribución de su participación en la cohesión social intra-escolar en colegios particulares subvencionados de la región Metropolitana con diferentes niveles de segregación escolar?

Por lo tanto, la investigación se condujo con el objetivo de poder describir la percepción de los padres respecto a la contribución de su participación en la cohesión social intra-escolar en colegios subvencionados, que presentan diferentes niveles de segregación escolar.

1.2 Preguntas de investigación

Tal como se dio a conocer, la pregunta general de investigación es:

¿Cuál es la percepción de los padres respecto a la contribución de su participación en la cohesión social intra-escolar en colegios particulares subvencionados de la región Metropolitana con diferentes niveles de segregación escolar?

A partir de la pregunta general se desprenden las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cómo participan los padres en colegios particulares subvencionados de la región Metropolitana con diferentes niveles de segregación escolar?
- ¿Cuál es cohesión social intra-escolar que perciben los padres en colegios particulares subvencionados de la región Metropolitana con diferentes niveles de segregación escolar?
- ¿Cómo los padres relacionan el nivel de cohesión social intra-escolar con su participación en colegios particulares subvencionados de la región Metropolitana con diferentes niveles de segregación escolar?

1.3 Objetivos de la investigación

En referencia a las preguntas descritas se presentan los siguientes objetivos general y específico.

Objetivo General:

- Describir la percepción de los padres respecto a la contribución de su participación en la cohesión social intra-escolar en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.

Objetivos Específicos:

- Comparar la participación de los padres en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.
- Identificar el alcance y modalidades de participación, desde la perspectiva de los apoderados en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.
- Describir la percepción que los padres tienen respecto de la cohesión social intra-escolar en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.
- Describir cómo los padres relacionan el nivel de cohesión social intra-escolar con su participación en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.

1.4 Preguntas directrices

A continuación, se exponen las preguntas directrices que orientaron a la presente investigación, las cuáles están organizadas según los objetivos recién presentados:

¿En qué tipo de actividades participan los padres en el colegio? ¿Por qué y para qué?

¿Cuáles son los niveles de influencia o injerencia en la dinámica escolar o gestión escolar?

¿Cuál es el nivel de confianza que los padres participantes perciben en la comunidad escolar a la cual pertenecen? ¿Los padres se sienten parte de una mayoría dentro de la comunidad escolar?

¿Cuáles son las actividades de participación que los padres perciben como mayor y menor aporte a la cohesión social de la comunidad escolar?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Segregación escolar en Chile

2.1.1 Conceptualización de segregación escolar

En la literatura se aprecia que existen diferentes concepciones para la noción de segregación escolar, dependiendo de la característica que desarrolle tal segmentación: etnia, raza, religión, nivel socio-económico e, incluso en algunos casos, el nivel académico de los alumnos.

En países como EE.UU. y europeos, en general, gran parte de los estudios han situado su foco en las poblaciones migrantes (Gordon y Nocon, 2008; Santos-Rego y Lorenzo-Modelo, 2011). Aunque igualmente se observan estudios que profundizan en la concentración de estudiantes de ciertos niveles socioeconómicos (Croxford, 2002; Erickson, 2011; Goldstein y Noden, 2003; Gorard, 2004; Jenkins, Micklewrightb y Schnepf, 2008; Lindbom, 2010; Rothsein, 2013).

En tanto, el trabajo académico en Latinoamérica se ha centrado en la segregación socio-económica y la asociada a pueblos originarios (Jaume, 2013; Vásquez, 2012).

A nivel nacional, se pueden reconocer tres definiciones de la segregación escolar asociadas al contexto escolar pero con énfasis distintos. Una asociada a la desigual distribución de recursos y calidad de los docentes (MINEDUC, 2012), otra que enfatiza la segregación residencial de los establecimientos educativos [focalización de las escuelas técnicas en sectores populares, por ejemplo] (Duru-Bellat, 2004 citado en MINEDUC, 2012), y, finalmente, una definición que se centra en la desigual distribución entre las escuelas de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas (Valenzuela, et al., 2011).

En la actualidad, los estudios nacionales se concentran en la concepción de segregación escolar asociado a la dimensión socioeconómica. En términos específicos, la segregación escolar se puede entender como la

desigual distribución entre escuelas de niños de diferentes características sociales y económicas (Valenzuela et al., 2008; 2011). Tal definición de segregación escolar es la que se utiliza en la presente investigación.

2.1.2 Orígenes de la segregación socioeconómica escolar en Chile

Cuando se ha indagado en las posibles causas del desarrollo (y aumento) de la segregación escolar en el país, las respuestas se han centrado en 2 puntos: a) Modelo del sistema escolar y b) La preferencia de los padres.

El *modelo escolar chileno* se basa en mecanismos de mercado que han facilitado la segregación y la desigualdad (García-Huidobro, 2007; Raczyński y Hernández, 2012). A su vez, el sistema de financiamiento compartido ha funcionado –desde su instauración– en forma distorsionada, generando mayor segregación al ser la base para la mantención de la selección de los estudiantes, malversación de información (para la obtención de más recursos) y la inexistencia de “competencia” que implique una oferta educativa de mejor calidad (Corvalán y García-Huidobro, 2009).

La explosión de colegios privados es concordante con el sistema de financiamiento de la educación. Los colegios privados que al comienzo tenían ingresos económicos –exclusivamente– a través de las familias de sus estudiantes, con el sistema de subvención tienen la oportunidad de acceder a un financiamiento estatal, teniendo la posibilidad de seguir exigiendo un copago por el arancel, lo que se conoce como financiamiento compartido. Y que tiene su comienzo en el año 1993 con la ley 19.247 (Paredes, et al., 2013).

Si bien el número de colegios particulares con financiamiento directo de las familias se ha mantenido, los colegios particulares subvencionados crecieron de tal manera, que han equiparado a la oferta municipal y superado (revisar Tabla 1).

Tabla 1
**Número de establecimientos e instituciones proveedoras de educación
 año 2013**

Tipo de proveedor o administrador	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de Administración Delegada
Nº de establecimientos	5425	6017	602	70

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2013).

Según lo revisado, esta presencia de entidades privadas ha sido una de las principales fuentes de la segregación escolar en tanto su exigencia de co-pago, aunque sea bajo, ha generado un sistema implícito de selección estudiantil, el cual ha determinado una distribución de la población estudiantil que margina a la población con menos recursos del país y que se entiende como la más vulnerable (Mizala y Torche, 2010; Treviño, et al., 2011).

Alegre (2010) y Maroy (2008) han denominado a este funcionamiento del sistema escolar como “casi-mercados”, donde la libertad de enseñanza se ha descompensado hacia quienes desean desarrollar sus propios establecimientos educativos, en desmedro de la posibilidad real de las familias en general pero -particularmente de nivel socioeconómico bajo- de elegir la escuela que desean para sus hijos. El sistema de financiamiento compartido, exige que los establecimientos educacionales incluyan un 15% de alumnos vulnerables pero esta proporción no se cumple, no se ha evaluado y no cuenta con la adecuada fiscalización (Rojas, 2009). Este incumplimiento ocurre aun cuando la LGE (Ley General de Educación) señala que no se puede seleccionar a los estudiantes hasta el nivel de sexto básico (Treviño, et al., 2011). Junto con lo anterior, la ley SEP (Ley de Subvención Preferencial), no beneficia a las escuelas municipales que tienen un alto porcentaje de alumnos vulnerables, debido a que según sea la categoría de desempeño de la escuela (recuperación, emergente y autónoma) ésta es beneficiada con más recursos, teniendo como lógica que las escuelas con mejor desempeño obtengan más recursos y las más vulnerables no prosperen como consecuencia de ello.

Adicional a la acción segmentadora del sistema escolar, se suma la preferencia de los padres por los establecimientos más segregados; ellos optan por establecimientos con estudiantes de un nivel socio económico homogéneo y parecido al suyo (Andrada, 2008; Rojas, 2009). Según las investigaciones de Raczynski y Hernández (2012), los padres de clase media tienden a optar por escuelas de su misma clase, ya que al contar con un mayor capital cultural, económico y social tienen mayores opciones y pueden rechazar a los establecimientos que concentran a la población vulnerable. Situación contraria a la de familias y estudiantes vulnerables, que se ven restringidos a elegir dentro de un espectro menor de alternativas, de escuelas cercanas, locales, gratuitas y abiertas a todo público. Lo anterior, refuerza la información acerca de una fuerte correlación entre segregación escolar y residencial. No obstante, **a nivel comunal la segregación escolar es mayor a la segmentación residencial** (Valenzuela, et al., 2008).

Según lo señalado por Mizala y Torche (2010), los establecimientos particulares subvencionados estratifican por nivel socioeconómico y consecuentemente por resultados académicos; así hay colegios particulares subvencionados para niños acomodados y con buenos resultados escolares, y colegios para niños pobres con peores resultados académicos. Las mismas autoras, señalan que la variabilidad del indicador de estatus socioeconómico (medido por el ingreso del hogar y la educación de los padres) entre colegios es de un 24% en el sector municipal, en tanto que en el sector particular subvencionado llega a 47% (op. cit.), lo que implicaría la posibilidad de encontrar mayor variabilidad socioeconómica en las poblaciones de estudiantes que conforman las escuelas particulares subvencionadas.

En referencia al debate si el sistema de financiamiento compartido es la base de la segregación escolar, Paredes et. al (2013) señalan que si bien este sistema segrega, la mayor parte de esta segregación que se percibe en la educación, se explica en la segregación existente dentro de cada una de las categorías (o dependencias) más que entre las categorías de escuela, señalando que es más potente en los colegios privados que en los colegios que se benefician del financiamiento compartido.

2.1.3 Segregación escolar según dependencia del establecimiento educativo.

En el sistema escolar chileno participan diferentes administradores y/o sostenedores de los establecimientos educacionales. En términos generales,

se pueden ver 3 tipos de dependencia: Particulares Pagados, Particulares Subvencionados y Municipales (o con Administración delegada). Kremerman (2009) señala que existen diversos tipos de colegios en el sistema escolar chileno, basándose en lo expuesto por Elacqua (2006 citado en Kremerman, 2009), los cuáles se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2

Tipos de establecimientos escolares del sistema escolar chileno

Dependencias	Tipos de colegio
MUNICIPAL	Escuelas Municipales, administrados por Departamentos de Administración Municipal (DAEM) o Corporaciones Municipales, y cuyo financiamiento es totalmente público.
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Colegios Particulares Subvencionados con Fines de Lucro, administrados por personas naturales o jurídicas, constituyendo sostenedores con uno o más colegios. Reciben la subvención estatal más pago de padres y apoderados.
	Colegios Particulares Subvencionados Católicos, administrados por congregaciones religiosas de la Iglesia Católica. Reciben la subvención estatal más pago de padres y apoderados.
	Colegios Particulares Subvencionados Protestantes (evangélicos). Reciben la subvención estatal más pago de padres y apoderados.
	Colegios Particulares Subvencionados Laicos sin Fines de Lucro. Reciben la subvención estatal más pago de padres y apoderados.
PARTICULAR PAGADO	Particulares Pagados. Se financian con el pago de padres y apoderados.

Fuente: Elaboración propia en base a Kremerman (2009, p. 30).

Los estudios nacionales revelan importantes diferencias entre dependencias de los establecimientos educacionales para un sistema escolar que es altamente segregado.

Cuando se revisan estudios sobre los niveles de segregación escolar según tipo de establecimiento o dependencia, autores como Valenzuela et. al (2008) señalan que los datos indican –consistentemente- que los estudiantes vulnerables están menos segregados en los establecimientos municipales que en los privados y lo mismo sucede con los establecimientos financiados con recursos del estado en comparación con los que se financian exclusivamente con el pago de las familias.

Lo anterior no implica que el sistema municipal muestre un panorama más positivo que los colegios particulares subvencionados. Valenzuela et. al (2008) señalan que dentro de las escuelas municipales, que se asocian con una mayor inclusión social, también existe un alto grado de segregación escolar, lo que es asociado a aspectos estructurales de la sociedad (como la segregación espacial, por ejemplo) y del sistema escolar (sistema de elección de colegios y subvención que fue explicado anteriormente).

Estas afirmaciones también son confirmadas por Elacqua (2009), quien señala que al interior de los establecimientos privados subvencionados por el estado, la segregación escolar sería mayor en aquellos que cobran a las familias, al ser comparados con los establecimientos gratuitos. Elacqua (2007 citado en Treviño, Salazar y Donoso, 2011) señala que un estudio donde se controlan las características del barrio y de los establecimientos educacionales, los colegios particulares subvencionados atienden a un 7% menos de estudiantes vulnerables que los establecimientos municipales.

2.2 Cohesión Social

En la revisión de la literatura es difícil encontrar una definición de cohesión social clara y replicable a diferentes contextos. Por ejemplo, para autores como Sorj y Tironi (2008) no existe una definición unívoca de lo que es cohesión social, por el contrario, enfatizan que es un fenómeno histórico y dinámico, señalando que no existe un modelo único de cohesión social, sino que cada sociedad construye un modelo asociado a sus circunstancias históricas específicas.

En el caso europeo, la noción de cohesión social está fuertemente asociada a la cultura de derechos sociales y un estado de bienestar. Para la Unión Europea la cohesión social es la “capacidad de una sociedad de asegurar el bienestar de todos sus miembros, minimizando disparidades y evitando la polarización. Una sociedad cohesionada consiste en una comunidad de individuos libres que se apoyan en la búsqueda de estos objetivos comunes bajo medios democráticos” (Council of Europe, 2005 citado en Sorj y Tironi, 2008; p. 109).

En esa línea, la cohesión social alude, tanto a la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social [empleo, sistema educacional, titularidad de derechos y políticas de equidad, bienestar y protección social]

como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad [confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia, y la disposición a participar en espacios de deliberación y en proyectos colectivos] (CEPAL, 2007).

Por otro lado, en el caso estadounidense existe un fuerte énfasis en la movilidad social asociada al mérito y al esfuerzo. En este sentido, el mercado se vuelve como el principal mecanismo de distribución del bienestar y el reconocimiento dentro de un contexto de igualdad de oportunidades idealizado [como el sueño americano] (Sorj y Tironi, 2008).

En el caso de Latinoamérica, la cohesión social depende – principalmente- de los vínculos sociales que tienen como soporte la cultura, lo que se refleja, por ejemplo, en el rol que han jugado las redes familiares frente a Estados, mercados y sociedades débiles (Sorj y Tironi, 2008).

En la búsqueda de una definición para el sector latinoamericano, se encuentra la desarrollada por la Comisión Económica para América Latina [CEPAL]. La cohesión social es definida como una “dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellas operan” (CEPAL, 2007; p. 16).

Peña (2008) señala que el concepto incluye elementos fácticos como legitimidad y pertenencia y, por otro lado, elementos normativos, tales como: igualdades de oportunidades de acceso, reconocimiento y participación.

A su vez, Cox (2013) destaca la cualidad moral que le asigna Carlos Peña al concepto de cohesión social, señalando que le serían propios elementos como valores compartidos, sentido de pertenencia y sentimientos de compromiso hacia el otro, a lo que se adiciona los elementos normativos ya mencionados.

Autores como Green y Janmaat (2011 citados en Cox, 2013) señalan a la cohesión social como una propiedad por medio de la cual la sociedad y sus individuos están vinculados a través de la acción de actitudes, conductas, reglas e instituciones específicas, que descansan sobre el consenso más que en la pura coerción. La cohesión social permite,

entonces, establecer relaciones cotidianas de compromiso y reciprocidad en relación a temas, acciones, reflexiones o aficiones compartidas (Acosta, 2011).

Jenson (1998, citado en Peña, 2008) muestra 5 dimensiones para la cohesión social: 1) Dimensión cultural, que refiere a la presencia o no de valores compartidos, identidad común y sentimientos de compromiso; 2) Dimensión Económica, que apunta a la presencia o no de igualdad de oportunidades de acceso; 3) Dimensión Política, que señala la institución de procesos para formar voluntad colectiva, 4) Dimensión de Reconocimiento, referida a la presencia de mecanismos simbólico que validen la propia identidad, y: 5) Dimensión de Legitimidad, que apunta a la producción de motivaciones y razones para la obediencia.

Por otro lado, está la alternativa de tomar como referencia la encuesta de cohesión social elaborada por el Núcleo Académico de Cohesión Social de la Universidad Diego Portales [UDP] junto con el Ministerio de Vivienda y Urbanismo [MINVU] (2009), la cual concretiza la definición de la CEPAL. Para los creadores de la encuesta, la definición de cohesión social de la CEPAL (2007) está compuesta por diferentes nociones:

- Capital Social: Estado normativo, de las redes y lazos sociales de confianza en una sociedad.
- Integración social: proveer un mínimo de bienestar consistente con el nivel de desarrollo del país.
- Inclusión social: Capacidad de una sociedad de tener una respuesta institucional que incorpore a la pluralidad de actores.
- Ética social: desarrollo de valores compartidos como la solidaridad y la reciprocidad.

En el instrumento mismo, las nociones recién enunciadas se plasman en dos dimensiones: calidad de la convivencia social y calidad de la convivencia política. Cada dimensión, a su vez, presenta una serie de componentes, los que se presentan en la Tabla 3:

Tabla 3

Dimensiones a considerar en la cohesión social

Dimensión	Componente
Calidad de la convivencia social	Confianza social
	Interés por participar en organizaciones
	Calidad de la escuela
	Integración social
	Felicidad (bienestar en general)
Calidad de la convivencia política	Lealtad democrática
	Legitimidad de la desigualdad
	Confianza en las instituciones
	Integración Institucional

Elaboración propia a partir de UDP-MINVU (2009).

Tal como se ha señalado no existe un modelo, definición e identificación aplicables a todas las sociedades, no obstante, se reconocerían dos dimensiones permanentes que se articulan de diferente forma dependiendo del contexto, estas serían: el capital social y la confianza (Dubet, Duru-Bellat y Vététout, 2010 citados en Cox, 2013).

Cox (2013) centra su debate respecto del concepto de la cohesión social en el análisis del constructo ya mencionado: el capital social, comprendiéndolo como los vínculos y redes sociales de los individuos, los cuales se basan en la confianza y se transforman en recursos de la vida en sociedad. Estos vínculos que son plataforma de la cohesión social se pueden desarrollar de forma intragrupal, intergrupar y con la sociedad mayor.

El capital social, entonces, puede ser comprendido como las redes sociales y relaciones de confianza presentes en una comunidad y que promueven la acción de las personas que a ella pertenecen (Bellei, 2010).

Putnam (2007 citado en Cox, 2013) señala que existen dos tipos de capital social. El capital vinculante (*bonding capital*) que apunta a las relaciones de confianza intra-grupo o comunidad. Y, por otro lado, el capital puente (*bridging capital*) que se refiere a las relaciones de confianza entre grupos (inter-comunidades). Para este último tipo de capital, Putnam, destaca cinco dimensiones que dan cuenta del concepto: vida organizacional

comunitaria, involucramiento en asuntos públicos, voluntariado comunitario, sociabilidad informal y confianza social.

Desde la indagación de la CEPAL acerca de los factores subjetivos de la cohesión social, se entrega una definición para el concepto de confianza social:

Puede entenderse como confianza social la creencia en que una persona o grupo será capaz y deseará actuar de manera adecuada en una determinada situación, lo cual supone un cierto grado de regularidad y predictibilidad de las acciones que facilitan el funcionamiento de la sociedad. Como tal, es una predisposición hacia el otro que se aprende, y desde la perspectiva del capital social, incluye un juicio moral acerca del grado de confianza que puede tenerse respecto de personas desconocidas. Se distingue entre “confianza generalizada” o confianza social respecto de personas o instituciones desconocidas sobre las cuales se dispone de insuficiente información o experiencias para hacer un juicio, y la *confianza particularizada* o interpersonal, referida a la confianza en personas que se conoce a partir de *lazos débiles* (Sorj y Tironi, 2008, p. 77).

Para Valdivieso (2007), la confianza y el consentimiento son las actitudes facilitadoras de acciones colectivas en torno a metas comunes. En esta línea, la confianza sería un recurso que contribuye a la cohesión, la participación y la integración social.

El mismo autor al revisar las variables que correlacionan con el capital social considera también a la participación comunitaria y no convencional, la cual es entendida como aquellas formas de participación no institucionalizada (como la electoral, por ejemplo) que benefician al conjunto de ciudadanos y que no van en contra de las prácticas democráticas. En base a datos de la CASEN, Valdivieso (2007) señala que la participación en organizaciones sociotrópicas, utilitarias, religiosas y de acciones colectivas desafiantes (como las marchas) es baja en Chile.

A su vez, reafirma lo que señalan otros estudios donde la relación entre participación y confianza tienden a ser positivas, lo que indicaría que a mayor confianza, mayor es la disposición para trabajar por el bien común (Baquero,

2005 citado en Valdivieso, 2007). En este sentido, la participación sería influida por variables como la experiencia previa de asociación, grado de confianza social y en las instituciones y la identificación con la sociedad donde se vive (Valdivieso, 2007).

En el 2007 la Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN) dio a conocer los resultados de la Encuesta de Cohesión Social en América Latina (ECosociAl) en la cual fue incluido Chile. En referencia a la confianza, se señala que el 10% de los chilenos cree que se puede confiar en la mayoría de las personas, lo que es congruente con el último lugar en el ranking de amistad, declarando como promedio sólo 4 amigos cercanos y donde un 20% de los encuestados señaló no tener amigos cercanos (Valenzuela, 2007).

Por otro lado, el COES (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social) desarrollaron un estudio sobre la confianza en instituciones que incorpora la noción de confianza social. Como resultados, se indica que el 78% de los encuestados señala que hay que tener cuidado con la mayoría de las personas, el 73% cree que las personas se preocupan de sí mismas solamente y el 65% señala que las personas se aprovecharían de ellas si es que tienen la oportunidad (COES, 2015).

Respecto de la solidaridad, la revisión de la CEPAL sobre los factores subjetivos de la cohesión social señala la siguiente relación entre ambos conceptos:

No puede entenderse la actitud y el comportamiento solidario de las personas sin comprender su confianza en los demás. Es razonable distinguir entre la solidaridad hacia las personas cercanas (en las cuales se tiene confianza personal) y la solidaridad social, que asume cargas y responsabilidades de desconocidos con base en la confianza social ("carga compartida") y espera reconocimiento y retribución moral. En este sentido, el comportamiento solidario tiene fundamentos en la reciprocidad, es decir, en la percepción de que los demás, ya sea individual o colectivamente, son capaces de ser solidarios con cada individuo (Sorj y Tironi, 2008, p. 86).

En el estudio que desarrolló el MIDE UC que estudia la solidaridad en Chile y desarrollan un índice del concepto, señalan que alrededor del 60% de

los encuestados presentan una empatía respecto de los pobres. El nivel de empatía tendría un alta relación con los actos solidarios que las personas desarrollan, lo mismo sucede con el nivel de identificación con el país. En la medida que los encuestados se identifican más con el país (compromiso, orgullo o reconocer elementos comunes con el resto) se desplegaría un mayor comportamiento solidario (sobre todo en los aportes económicos) (González, Cortés, Manzi, Siugmin y Herrada, 2012).

En referencia al sentido de pertenencia, Castillo (2008, citado en Hidalgo y Funderburk, 2009) señala que éste significa “un arraigo a algo que se considera importante, como las personas, cosas, grupos, organizaciones o instituciones” (p.1). Esto significa que la pertenencia es fundamental para la cooperación social, para que las sociedades confronten la fragmentación y para afianzar la inclusión y cohesión social. El sentido de pertenencia se construye colectivamente, siendo responsables todos los involucrados, y constituye un elemento primario de arraigo e identificación personal y colectiva (Hidalgo y Funderburk, 2009).

García (2008 citado en Hidalgo y Funderburk, 2009) señala que la pertenencia a un grupo implica ciertas normas:

- Participar activamente en los procesos de la institución.
- Asumir los compromisos de la institución.
- Respetar a todos los miembros.
- Respetar filosofía, políticas y normas de la institución.
- Respetar los símbolos de la institución.
- Actuar de acuerdo a las normas.
- Querer, valorar y reconocer la importancia de la institución en la sociedad.
- No afectar a la institución.

En resumen, el concepto de cohesión social no hace sólo referencia a la inclusión y participación de todos los miembros de la sociedad (en el plano económico, social, cultural y política de un país), sino que también al sentido de solidaridad y pertenencia a la sociedad (MIDEPLAN, 2007).

2.3 Participación de padres en la escuela, segregación escolar y cohesión social

La revisión de la literatura muestra que la definición de la participación de padres en la escuela se construye y entremezcla con varios conceptos, tales como:

- Involucramiento parental [*parental involvement*] (Epstein, 2011; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2005; Williams, Williams y Ullman, 2002).
- Relación familia-escuela [*family school relationship*] (Alcalay, et al., 2011; Gubbins, 2001; Martínez y Galíndez, 2003; Ramírez, 1997; Romagnoli y Gallardo, 2007).
- Sociedad Familia Escuela [*Family School Partnership*] (Bryan y Henry, 2011; Epstein y Connors, 1992; Graham, 2011, Grolnick y Slowiaczek, 1994; Pescaru, 2010).
- Participación de padres en la escuela (Reca y Avila, 1998; Navarro, et al., 2007).

A continuación, se desarrolla un marco teórico que permita dar cuenta de la participación de los padres en la escuela, utilizando los conceptos mencionados y haciendo las distinciones necesarias que permitan determinar las dimensiones a considerar sobre la participación de los padres en esta investigación, en particular.

Existen varias investigaciones que establecen que la participación familiar, es más importante que los aspectos socioeconómicos de las familias de origen de los estudiantes (Brunner y Elacqua, 2003; Contreras y Larenas, 2005; Epstein, 1992 citado en Gubbins, 2001; Kellaghan, Sloane, Álvarez y Bloom, 1998 citados en Gubbins y Berger, 2002). Muchas investigaciones asociadas a la concepción de escuelas efectivas destacan el rol de los padres, las oportunidades de participación que la escuela ofrece a éstos y la colaboración hogar-escuela en el proceso escolar como uno de los factores claves en la entrega de una educación de calidad en contextos de desigualdad social (Arancibia, 1991; Arancibia, Bralic, y Strasser, 2000; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004).

Según Martínez y Galíndez (2003), la participación de los padres en la educación del hijo mejora su aprendizaje, sin importar el NSE o el nivel educacional de los padres, lo que indica la relevancia de la enseñanza por sobre el curriculum del hogar. Señalan que la implicación de la familia va más allá de ciertos actos organizados, el mayor apoyo para el aprendizaje guarda relación con los estilos de educación familiar –por ejemplo: leer cuentos por la noche, cooperar en las tareas, etc.

A su vez, se ha afirmado que la participación de los padres en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos, tanto al interior del hogar como a nivel de la propia escuela, contribuye a explicar las desigualdades en los logros educativos, que no son explicadas por el estatus socioeconómico familiar y el contexto socioeconómico escolar (Cervini, 2001). Estas actividades pueden ser entendidas como la organización de la familia, el énfasis en el aprendizaje, el clima afectivo positivo, la estabilidad emocional entregada por los padres, la socialización lingüística y la participación familiar en las tareas escolares (Romagnoli y Gallardo, 2007).

Actualmente, las investigaciones han demostrado que la implicación de los padres en las escuelas afecta positivamente el rendimiento académico de los hijos. Los beneficios no son sólo para los estudiantes, sino también para los padres, los profesores y hasta el propio centro escolar. En los estudiantes influye más allá de su rendimiento, favoreciendo su adaptación, motivación, actitudes, habilidades, comportamientos, etc. (Martínez y Galíndez, 2003).

En relación a lo anterior, un estudio chileno realizado por Alcalay, Flores, Milicic, Portales y Torreti (2005) a estudiantes acerca de la relación familia-escuela destaca que cuando los alumnos perciben una relación de respeto entre familia y escuela, se constituye una alianza nutritiva. Sin embargo, los mismos jóvenes señalan que la participación de las familias en el contexto escolar se restringe a participar de las reuniones de apoderados y a asistir a citaciones por problemas de disciplina. Esto da luces de lo compleja que es la participación de los padres en la escuela.

2.3.1 Dinámica de la participación de las familias en la escuela

El modo de participar de las familias en la escuela no sólo tiene un rol definido por parte de las propias familias, sino que se va construyendo en

conjunto con las creencias, actitudes y prácticas de los miembros de la escuela que favorecen, moldean y construyen la participación de los padres y apoderados.

Coloumbe (1995 citado en Ramírez, 1999) señala que la relación entre escuela y familia siempre ha estado dirigida por los colegios. Muestra que la participación de los apoderados, generalmente, es requerida cuando los colegios lo necesitan, de formas específicas y en los momentos determinados por los establecimientos. Los apoderados participan en las actividades que los colegios definen como aquello que los apoderados deben hacer. Las sugerencias de los padres son recibidas a la defensiva y son descalificadas por los profesores (sobre todo padres con NSE bajo); los profesores favorecen a los niños de padres que van continuamente al colegio; la citaciones al colegio son, principalmente, por asuntos de los hijos y la mayoría de un carácter negativo (Ramírez, 1997). La relación entre las partes se da a través de una comunicación formal y unidireccional, donde hay una frustración de los padres al intentar aumentar su participación en el proceso educacional de sus hijos.

La relación como se puede ver es compleja en cuanto padres y profesores no logran consensuar el vínculo en referencia a si la familia ha de ser un apoyo psicopedagógico para la escuela o si la escuela ha de asumir que está al servicio de la familia (García-Bacete, 2003).

Es común observar que las escuelas determinan un rol restrictivo, en el cual atribuyen a los padres y familia gran parte de los malos resultados académicos (Epstein, 1995; Griffin y Steen, 2010; Gubbins, 2001; Gubbins y Berger, 2002; Giacobbe, Moscoloni, Bolis y Díaz, 2007; Romagnoli y Gallardo, 2007; Sergiovanni, 1994; Westergårda y Galloway, 2010). Un estudio en escuelas municipales desarrollado por Rivera y Milicic (2006) muestra que la interacción entre apoderados y profesores es escasa, generalmente determinada por los docentes; donde la entrega de información es unidireccional y de carácter negativo sobre la situación de los estudiantes (rendimiento académico y comportamiento). El mismo estudio muestra que la inserción de los apoderados en las escuelas es vista por los docentes como una intromisión negativa. Autores como Martín-Moreno (2001 citado en Parra, 2004) señalan que, entre las principales dificultades de la participación de las familias, se encuentra la sensación de exclusión dentro de las comunidades escolares que conforman.

Córdoba (2008) señala que en sectores de pobreza en Chile, los profesores presentan una referencia negativa de los apoderados asociado a la visión que tienen de la conformación no tradicional que muchas de ellas ostentan (monoparentales, por ejemplo), el bajo nivel educativo que presentan para apoyar a sus hijos, la situación de que los padres trabajan y están insertos en sectores con una gran cantidad de problemáticas sociales.

Todo lo anterior, perjudica el desarrollo de la comunidad educativa, desechando la posibilidad de formar alianzas con la familia y confirmarla como un socio válido (Ramírez, 1999).

El desarrollo de esta comunidad educativa implica que la “buena” relación profesor-padres genere un buen clima en el hogar y la escuela para el aprendizaje; el que los padres participen en el proceso educativo aumenta la autoestima, mejora la relación con los profesores e hijos, haciendo un bien para ellos y para la familia, además, los profesores comparten conocimientos, habilidades y recursos (Ramírez, 1997).

La familia puede tener información útil para la escuela y el trabajo de los profesores en las aulas. La familia puede ser considerada, por tanto, como una instancia educadora y un recurso pedagógico que las escuelas podrían aprovechar (Santelices y Scarglotti, 2005).

Muchas parecen ser las variables que influyen en la relación familia-escuela o que se constituyen en barreras para la participación de los padres en el proceso educativo: diversidad dentro y entre los sistemas familiar y educacional, percepciones, actitudes, aspiraciones, creencias y atribuciones, contextos institucionales y la etapa de desarrollo del niño (Ramírez, 1997; 1999). Según la autora citada estas variables se podría organizar así:

Variables familiares:

- a) La percepción que tienen los padres de la escuela y de su rol,
- b) Las barreras culturales, que generan incomodidad en los padres por las diferencias culturales y de nivel socioeconómico,
- c) La percepción que tienen de los profesores, a quienes ven como autoritarios y que les dan un trato infantilizado,
- d) Incertidumbre de cómo ayudar a sus hijos,

- e) Características psicológicas de los padres (las que favorecen la participación son: alta autoestima, sentimiento de eficacia, habilidades interpersonales, confianza, calidez, etc.),
- f) Malas experiencias como estudiante,
- g) Temor a las represalias,
- h) Escaso tiempo,
- i) Problemas económicos y emocionales, y
- j) Etapa de desarrollo de los niños.

Variables dentro de la escuela:

- a) Conocimiento de los profesores de la realidad familiar,
- b) Reconocimiento de las capacidades de los padres,
- c) Estereotipo de las familias,
- d) Contexto institucional,
- e) Características psicológicas del profesor,
- f) Tiempo,
- g) Desconocimiento de cómo tratar con padres, y
- h) Clima de acogida y comunicación.

Lograr la cooperación no es una empresa sencilla. Ambos, padres y profesores, presentan diferentes puntos de vista sobre lo que supone la participación de los padres en los centros educativos. Los educadores apoyan las vías más tradicionales, tanto en la escuela como en la casa, es decir, los padres recibiendo información desde la escuela. Los padres, por su parte, prefieren una definición más amplia de la implicación. Muestran cada vez mayor interés en participar en tareas de gestión y en no quedar al margen de cuestiones educativas de interés (Martínez y Galíndez, 2003).

2.3.2 Relación familia-escuela y segregación escolar

A nivel internacional, los estudios se orientan a cuantificar el nivel de segregación escolar, indagar en sus posibles orígenes y/o a vincularlo con expresiones de segregación residencial o étnica ([España] Andrada, 2008; [Inglaterra] Croxford, 2002; [EEUU] Erickson, 2011; [Inglaterra] Goldstein y Noden, 2003; [Inglaterra] Gorard, 2004; [EEUU] Gordon y Nocon, 2008; [Argentina] Jaume, 2013; [Inglaterra] Jenkins, Micklewrightb y Schnepf, 2008; [Suecia] Lindbom, 2010; [Argentina] Vásquez, 2012).

Un acercamiento entre la relación familia-escuela y la segregación escolar se encuentra en autores como García-Huidobro (2008), quien señala que los contextos de segregación escolar, además, de perjudicar el efecto de pares merma el compromiso socio-afectivo de la labor de los educadores y de las familias respecto de los estudiantes.

Por otra parte, Raczynski y Hernández (2012), indican que la participación de las familias en contextos de mayor vulnerabilidad está asociada a la predilección de las escuelas por un sentido más práctico, como lo son el costo financiero y la cercanía de los establecimientos. En esta línea, Reay, David y Ball (2005), señalan que estas familias les entregan apoyo a sus hijos en temas prácticos más que sustantivos y la elección de colegio está marcada por un sentido de la educación a corto plazo. Esto es de preocupación cuando existe evidencia que las expectativas bajas están vinculadas con una menor participación en el proceso escolar (Garreta y Llevot, 2003).

Asimismo, existen investigaciones que muestran que en las escuelas de NSE bajo, los padres tienen menos posibilidades de realizar un acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos y frecuentemente los docentes esperan de las familias más de lo que deberían esperar para apoyar el progreso de los niños (Carriego, 2010). La investigación de Denessen, Driessen, Smit y Sleegers (2001), señala que la participación de los padres de las clases sociales más bajas y los padres de minorías étnicas parecen menos implicados que los padres de clase media.

Balfanz y Legterz (2001 citado en Valenzuela et al., 2008) señalan que las escuelas más segregadas tienden a concentrar altos niveles de pobreza, baja participación de los padres en la educación de sus hijos y mayores tasas de deserción escolar.

Carmona (2014) expone la discusión existente sobre la participación de las familias y la mediatización de la clase social de origen. Señala que el sistema escolar tiende a acomodarse a las estrategias de participación de las familias con mayores recursos y nivel formativo. En su línea argumentativa cita a autores como Lareau (1987 citado en Carmona, 2014), quien señala que las familias de capital cultural bajo poseen menos información y habilidades que se requieren para intervenir en las decisiones que se toman en el sistema escolar o a Desimone (1999 citado en Carmona, 2014) que

muestra que el nivel de ingresos y formación de los padres afecta su manera de participación, en cuanto influye en el modo que los docentes perciben su forma de participar y el impacto que tienen en el recorrido escolar de sus hijos.

Autores como Sheldon (2002 citado en Carmona, 2014) y Cheadle (2009 citado en Carmona, 2014) señalan que el modo de involucrarse y participar en la educación de sus hijos está desigualmente distribuido en relación a la clase social, lo cual estaría otorgado por el capital social de estas familias y que se grafica en las redes sociales que poseen. En este sentido, los autores señalan que a mayor nivel socioeconómico, mayor es la posibilidad de poseer una red de contactos con habilidades que sean de utilidad en defensa de sus intereses ante la escuela.

2.3.3 Relación familia-escuela y cohesión social

Como ya se ha mencionado en el marco teórico, la educación cumple una función clave en el desarrollo de la cohesión social. En el presente acápite se desarrolla la concepción de la participación de la familia en el proceso escolar y la relación familia-escuela como uno de los elementos de la educación que forman parte de esta función como factor de cohesión social.

En la literatura se resalta la educación como uno de los principales movilizadores de la sociedad hacia la cohesión social. En el siglo XIX, autores como Durkheim (1893 citado en Schwartzman, 2008) daban gran importancia a la educación pública para la unidad y coherencia nacional en una época donde la división del trabajo mermaba los lazos de la identidad y vida comunitaria.

Por ejemplo, Field, Kuczera y Pont (2007) señalan que la equidad en la educación aumenta la cohesión social y la confianza. Un sistema justo e incluyente que permita que todos dispongan de las ventajas de la educación, es una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa.

Seguido a lo anterior, Acosta (2011) resalta la relación entre cohesión social y educación, en tanto resulta clave para asegurar códigos compartidos

mínimos de identidad o sentido de pertenencia, asociados al incremento de la equidad y la movilidad social, en sociedades donde la desigualdad social heredada o construida se vuelve un espacio de fractura y polarización social.

Para Schwartzman (2008), la educación es un reconocido factor de cohesión social en cuanto señala que las personas más educadas tienden a desarrollar más capital social, en términos de redes sociales y confianza en otras personas. Adicionalmente, señala que tienden a ser más tolerantes y menos prejuiciosos sobre personas de otras nacionalidades, culturas, niveles sociales y religiones, respetar las organizaciones democráticas y los derechos individuales.

La escuela es concebida como un espacio de socialización para los estudiantes y sus familias. Gelles y Levine (2000), señalan que la escuela debe cubrir funciones particulares para la sociedad, que van desde la integración social de los individuos así como la instrucción, la socialización, la creación de mecanismos de custodia y control, la certificación del conocimiento y la ejecución de los mecanismos de selección. Villalobos y Valenzuela (2012), señalan que uno de los principales mecanismos de producción de cohesión social es el sistema educativo, en cuanto a la conciencia moral o sentido de pertenencia que permite desarrollar, por la capacidad de crear capital social y por los beneficios que reporta para el grupo privilegiado acceder en forma plena a él.

Vásquez (2012), señala que la segregación socioeconómica contribuye al desarrollo de exclusión y desintegración en la sociedad, empobreciendo a la escuela en su rol cohesionador en la integración social, teniendo en cuenta el rol de ésta en la formación de grupos, lo que limitaría la posibilidad de los estudiantes de aprender a convivir con otros de distinta condición económica, social y cultural.

Martín (2008) señala que la participación ciudadana genera capital social y relacional fortaleciendo los procesos de cohesión social. Para Brugué (2010 citado en Berríos y Canto, 2012), la participación fortalece el sentido de pertenencia, dado que involucra a la comunidad en los asuntos públicos, permite el diálogo con personas diferentes, los cuales tienen otros recursos, perspectivas, razones e intereses, es así como se crea comunidad, a través de espacios de relación e intercambio, en donde la base es el

reconocimiento y respeto por los otros. Comunidad no significa armonía en la igualdad, sino diversidad y conflicto constructivo.

En línea con lo anterior, Price-Mitchell (2009) destaca la interacción dentro de las comunidades escolares asociado al concepto de capital social, recalcando las ventajas para aquellos grupos que están fuera del colectivo dominante. Así, por ejemplo, destaca a Santana y Schneider (2007 citado en Price-Mitchell, 2009) quienes señalan que los padres de ingresos bajos y los étnicamente distintos al grupo dominante, se benefician enormemente de las redes sociales que constituyen como una forma de acumular beneficios distinta a la habitual.

La segregación escolar potenciaría el capital social de los grupos no vulnerables y lo debilitaría para aquellos que sí lo son. Esto es concordante con lo que señala Cox (2008), acerca del sistema escolar chileno en cuanto a que el aumento de cobertura ha aportado positivamente a la cohesión, pero debido a la alta segmentación del sistema, esta cohesión se desarrolla intraescuela pero no interescuelas, lo que hace que la alta cohesividad educativa quede cerrada dentro de la escuela, debilitando la cohesión social.

Gvartz y Beech (2009), proporcionan la concepción de una dimensión local de la cohesión local que se desarrolla en la escuela. Esta dimensión se relaciona con la preparación que entrega la escuela para la convivencia con quienes compartimos un lugar y con quienes estamos en contacto a diario. El desarrollo de esta convivencia se basa en el cumplimiento de normas y sentido de pertenencia al grupo en general.

En línea con lo mencionado, Salimbeni (2011) señala que las comunidades de aprendizaje dan un espacio en el que las familias participan y aprenden juntas. La autora indica que “la participación de las familias y miembros de la comunidad, por lo tanto, se convierten en un recurso importante para mejorar la inclusión social” (Salimbeni, 2011; p. 22).

Salimbeni (2011), muestra que la idea de comunidad escolar involucra la participación de los padres, quienes pueden ayudar y facilitar la inclusión de sus hijos en el sistema escolar. Señala que los docentes concuerdan que la escuela por sí sola no es capaz de compensar las desigualdades sociales y la diversidad cultural, por lo que es necesario trabajar con los padres para promover las relaciones sociales entre familia, escuela y comunidad. La

autora señala cómo la participación, de los miembros de la familia y de la comunidad en las escuelas, es mayor entre los miembros de minorías culturales, fortaleciendo la coordinación entre las actividades del hogar y la escuela.

Para Gil (1994), el involucramiento de los padres en el centro educativo es una de las pocas formas que posibilitan la apertura del centro a la comunidad en la que está inserto, contribuyendo así a una mayor dinamización cultural del tejido social.

Bryk y Schneider (2004), investigaron el impacto de la confianza en el desarrollo de comunidades escolares de Chicago, la cual han llamado como confianza relacional, donde los grupos dependen unos de otros y que poseen una visión compartida a la base de sus éxitos. Los autores señalan que por medio de la identificación del respeto, capacidades, consideraciones personales e integridad entre las relaciones director-profesor, profesor-profesor y educadores-apoderados puede evaluar el nivel de confianza de los colegios. Los autores señalan que en medida que baja la confianza de la comunidad escolar, el involucramiento entre sus miembros también disminuye y, por lo tanto, baja el capital social.

Duru-Bellat (2011) hace una revisión de las mejores prácticas para fomentar la cohesión social a través de la educación, otorgando especial importancia a la conexión que realizan los centros escolares con las familias. Entre las acciones que menciona en el fomento de esta participación de los padres en los centros educacionales la autora señala:

- Acciones que refuerzan el voluntariado de los padres y su asistencia a reuniones de padres y profesores.
- Desarrollo de programas que apuntan a la educación de los padres. Da como ejemplo, la formación en interacciones lingüísticas, incentivos para aprender o lectura de libros en Bélgica.
- Acciones focalizadas en la etapa más temprana de la vida escolar de los estudiantes.
- Aportar recursos para el aprendizaje en el hogar, tales como libros y TIC.
- Apoyar la participación de los padres en actividades extracurriculares que aporten beneficios educativos.

- Entregar información a las familias que están más alejadas del mundo educativo.
- Desarrollar programas que involucren a un entorno más amplio, lo que incluye a las familias y a las asociaciones de vecinos y entrega de recursos, lo que conlleva al desarrollo de comunidades de aprendizaje. Por ejemplo, en Barcelona, la autora destaca el “Proyecto Educativo de ciudad” donde se promueve una red integrada de educación conformado por instituciones públicas y representantes de la sociedad civil.

Por su parte, Bryk y Schneider (2004) señalan ciertos factores positivos para el desarrollo de la confianza como fuente de capital y cohesión social dentro de las comunidades escolares:

- Reducir la movilidad de los alumnos en su trayectoria escolar, manteniendo los grupos curso.
- Promover la asociación voluntaria.
- Favorecer comunidades escolares de un tamaño moderado (indican un máximo de 350 estudiantes).

Para cerrar este capítulo es clave destacar qué conceptos fueron utilizados en el desarrollo de la investigación y trabajo de campo para la recolección de datos.

En primer lugar, la concepción de segregación escolar esta asociada al atributo socioeconómico que presentan los miembros que conforman cada comunidad escolar. En segundo lugar, para la indagación de la cohesión social de los establecimientos escolares, se tomaron como componentes de este constructo los conceptos de capital social, sentido de pertenencia, confianza social y solidaridad, los cuales se comprenden que interactúan entre sí. En tercer y ultimo lugar, la participación de los apoderados en las actividades escolares es concebida como un proceso complejo y que está asociado a la dinámica relacional entre escuela y familia.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Perspectiva epistemológica

La presente investigación se llevó a cabo bajo una lógica epistémica post-positivista que se concretiza en el desarrollo de un ejercicio de investigación de orden cualitativo. En vista que las acciones de conocimiento corresponden a describir la percepción de padres respecto de su participación en la escuela y la relación con la cohesión social intra-escuela, es que la opción cualitativa puede brindar la flexibilidad necesaria para llevar a cabo el proceso de investigación acorde a los objetivos planteados (Valles, 1999). En este sentido, la investigación cualitativa se adecúa al fin de esta investigación, ya que no presenta resultados previstos, ni tampoco se inicia con certezas ordenadas y deterministas, comprendiendo que el conocimiento es una copia de la realidad, por el contrario, concibe al conocer como una resultado de una interacción dialéctica entre el sujeto que conoce y el objeto conocido (Ruedas, Ríos y Nieves, 2007).

Por otro lado, el enfoque cualitativo es pertinente en esta investigación por su carácter abierto, en el sentido que busca la recolección de datos y análisis de éstos desde distintos puntos de vista, valorando todas las perspectivas y, por otro lado, por su sentido humanista, en cuanto el investigador busca acceder por distintos medios al mundo privado o personal como experiencias particulares, captando percepciones, concepciones y actuaciones de quienes las protagonizan (Sandoval, 2002).

3.2 Enfoque teórico-metodológico

La presente investigación corresponde en primera instancia a un estudio de carácter exploratorio, ya que tal como menciona Hernández, Fernández y Baptista (2010), estos estudios se desarrollan cuando el objetivo esta asociado a un tema poco abordado.

En segunda instancia, la investigación posee un carácter descriptivo debido a que su propósito es poder ver ciertas propiedades y características de un fenómeno de investigación (Hernández et al., 2010). En este sentido, este estudio se propuso describir la percepción de apoderados acerca de su

participación en establecimientos educacionales y cómo se vincula con la cohesión social que perciben en esas comunidades escolares.

Por otro lado, es importante destacar que, si bien esta investigación tiene un enfoque cualitativo, el trabajo de campo es concebido como una investigación transversal, es decir, que la recolección de datos se desarrolló en un periodo de tiempo dado, sin considerar la evolución en diversos momentos (Hernández et al., 2010).

En línea con la perspectiva epistemológica post-positivista y el enfoque cualitativo, el enfoque metodológico es de carácter interpretativo – hermenéutico.

La elección por este enfoque esta dada por constituirse en una técnica de comprensión que permita comprender el fenómeno estudiado. Esta comprensión se realiza a través del diálogo y el lenguaje como ejes orientadores de esta corriente epistemológica (Gadamer, 1998).

3.3 Métodos de recolección de datos

La estrategia de recolección de datos de orden cualitativo corresponde a la entrevista en profundidad haciendo uso de ella como una entrevista de investigación (Millar, Crute y Hargie, 1992 citado en Valles, 1999).

La opción de esta técnica se basa en la posibilidad de poder abarcar todos los objetivos planteados en este estudio, ya que la entrevista en profundidad se caracteriza por la obtención de riqueza informativa, la oportunidad de poder confrontar y aclarar el relato del entrevistado y permite desarrollar un ambiente de mayor intimidad que entrega confianza y resguardo de su opinión personal (Valles, 1999).

La planificación de la recolección de datos se basa en una entrevista basada en un guión (Patton, 1990 citado en Valles, 1999). Si bien este es un guión preparado también contemplará preguntas que surjan en el mismo momento de la entrevista (Valles, 1999). El guión integra las preguntas directrices de la investigación y que da cuenta de los objetivos y focos de esta investigación (ANEXO 1).

3.4 Estrategia de recolección de información

3.4.1 Participantes de investigación

Para el desarrollo de la muestra se seleccionó a 6 apoderados pertenecientes a comunidades escolares de colegios particulares subvencionados que presentan diferentes niveles de segregación escolar. En este proceso de selección se desarrollan los siguientes criterios de inclusión para los colegios:

- Ser colegios particulares que reciben subvención del estado.
- Ser colegios urbanos de la región Metropolitana.

La determinación del nivel de segregación escolar se realizó a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE] de cada establecimiento educacional, el cual arroja el porcentaje de estudiantes que se encuentran en situación de riesgo/vulnerabilidad. Entonces, se determinaron 3 distribuciones entre alumnos vulnerables y no vulnerables, que se transforman en el último criterio de inclusión:

- 2 apoderados de colegios con una distribución cercana al 25% de alumnos vulnerables – 75% alumnos no vulnerables.
- 2 apoderados de colegios con una distribución cercana al 75% de alumnos vulnerables – 25% alumnos no vulnerables.
- 2 apoderados de colegios con una distribución cercana al 50% de alumnos vulnerables – 50% alumnos no vulnerables.

Para entender la constitución de la muestra de esta investigación se comprenderán los porcentajes de IVE según la siguiente clasificación:

- IVE cercano al 25% se comprenderá como un colegio de baja vulnerabilidad.
- IVE cercano al 75% se comprenderá como un colegio de alta vulnerabilidad.
- IVE cercano al 50% se comprenderá como un colegio de vulnerabilidad media.

Para el desarrollo de esta clasificación se utilizó como referencia la codificación del Índice de Vulnerabilidad para asignar el Grupo

Socioeconómico que fue entregado por Ministerio de Educación en el desarrollo de la prueba Simce del 2009. Ésta clasificación se muestra en la tabla 4:

Tabla 4

Codificación del Índice de vulnerabilidad para asignar el Grupo Socioeconómico

Nivel socioeconómico	Intervalo
Bajo	Más de 70%
Medio Bajo	Entre 50,01% y 70%
Medio	Entre 25,01 y 50%
Medio Alto	Entre 5,01% y 25%
Alto	Entre 0,0% y 5%

Fuente: Mineduc (2010).

Si bien esta no es una medida precisa del nivel de segregación escolar de estos establecimientos, tal como lo podría ser el Índice de Duncan o Cowgill (MINEDUC, 2012). No obstante, el uso del IVE permite tener una noción de la mixtura socioeconómica de la población estudiantil de cada establecimiento escolar.

En este sentido, los colegios con alta y baja vulnerabilidad se comprenden como comunidades escolares más homogéneas o con menor diversidad en su estudiantado, teniendo como referente el nivel socioeconómico, lo que podría acerrarse a una medición del nivel de segregación escolar de cada establecimiento. En el caso de los colegios con nivel de vulnerabilidad medio, presentan una población estudiantil más heterogénea y similar al promedio del IVE de las comunas a la cual pertenecen.

La población final del estudio está conformada por apoderados que corresponden a los colegios con las características ya señaladas. Los apoderados son definidos como los padres (madre y padre) u otros adultos a cargo de la educación y desarrollo –en general- de los niños y niñas que asisten a un colegio. Estos adultos colaboran con la tarea educativa desarrollada en los establecimientos educacionales.

Como criterios de inclusión se solicitó que los siguientes atributos se distribuyan entre los participantes con el fin de obtener una cierta diferenciación que facilite la discusión:

- Apoderados hombres y mujeres.
- Apoderados que pertenezcan a diferentes niveles educativos.
- Apoderados de alumnos con buenos y malos resultados académicos.
- Apoderados que vivan cerca y lejos del colegio.

El único criterio de exclusión es el siguiente:

- Ser apoderados con una antigüedad menor a 2 años en el establecimiento con el fin de asegurar conocimiento y experiencia de convivencia en la comunidad escolar a la cual pertenece.

En la tabla 5 se muestra un resumen con los participantes finales de la investigación:

Tabla 5

Características de los participantes de la investigación

Id. entrevistado	Características apoderado			Características colegio	
	Sexo	Ocupación	Antigüedad	IVE	Comuna
Entrevistado 1	Mujer	Dueña de casa	2 años	83,9%	Puente Alto
Entrevistado 2	Mujer	Asesora del hogar	7 años	83,5%	Colina
Entrevistado 3	Mujer	Trabajadora Social	8 años	61,9%	Maipú
Entrevistado 4	Hombre	Camionero	6 años	48,4%	Maipú
Entrevistado 5	Mujer	Chef	2 años	19,2%	San Miguel
Entrevistado 6	Hombre	Ingeniero	8 años	36,5%	La Cisterna

3.4.2 Procedimientos y secuencia metodológica

El proceso de recolección de datos fue precedido por la selección de establecimientos educacionales que cumplan con los criterios enunciados,

conozcan la propuesta de investigación y acepten el desarrollo del estudio en su comunidad escolar. Los datos del IVE de cada establecimiento se obtuvieron de las bases de datos que proporciona la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB].

La determinación de los participantes se realizó con la cooperación de un miembro de cada unidad escolar que se hace cargo de seleccionar a cada participante de las entrevistas de acuerdo a los perfiles que se pueden construir a partir de los criterios de inclusión descritos antes o a través de acceso directo al entrevistado, lo que es informado a la dirección colegio previo al proceso de recolección de datos con el fin de contar con su venia, ya que se hablará –permanentemente- de prácticas y dinámicas de participación que ocurren en el establecimiento educacional.

En forma conjunta con cada apoderado se determinó día, hora y lugar dentro del establecimiento o en lugar convenido entre las partes. Previo al comienzo de cada entrevista se recordó al apoderado participante los motivos de su participación, entregándoles formalmente un consentimiento firmado, el cual es revisado, leído y firmado junto con cada uno de ellos (ANEXO 2).

En cada entrevista quedó consignado el perfil efectivo para participar en la investigación y la discusión registrada mediante grabadora, cuyo uso fue consultado con cada participante, lo que forma parte del consentimiento firmado.

Con la finalidad de asegurar la confiabilidad del proceso investigativo se tomaron las siguientes medidas:

- Todas las entrevistas fueron grabadas con la intención de resguardar toda la información presentada por los participantes.
- Todas las entrevistas fueron transcritas de manera literal por una persona distinta al investigador con el fin de evitar la intromisión de sesgos y concepciones previas que se puedan sostener.
- Previo al análisis de las entrevistas se desarrolló una revisión de la transcripción de las grabaciones.
- En todas las entrevistas se ocupó el mismo guión con preguntas directrices.

- Con el fin de representar de mejor forma lo que acontece en cada nivel de vulnerabilidad es que la muestra está compuesta por dos participantes para cada nivel.
- El proceso de codificación y categorización fue revisado por otro profesional de las ciencias sociales, con el fin garantizar los criterios de interpretación de los datos y cómo estos se agruparon y construyeron las categorías de análisis de la investigación.

3.5 Método de análisis

La estrategia de análisis que se utilizó para procesar la información de las entrevistas fue el análisis de contenido cualitativo, el cual es definido por Mayring (2000 citado en Cáceres, 2003) como un análisis controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, que sigue reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio.

Guiado por Cáceres (2003), como pasos de análisis del contenido se desarrollaron las siguientes acciones:

- Pre-análisis: Es la primera revisión del material recolectado, la formulación de las guías de análisis y los indicadores para buscar información relevante para el estudio.
- Definición de unidades de análisis: En el estudio se optó por la unidad de base gramatical como es el tema, ya que es más flexible y permite reunir tanto a frases como párrafos.
- Reglas de análisis y códigos de clasificación: Es la definición de los criterios de la codificación, la cual se desprenden de los objetivos y preguntas directrices de investigación.
- Desarrollo de categorías: Que corresponde a la clasificación de los códigos desarrollados.
- Integración de los hallazgos: Es la reunión o integración de todo el proceso analítico en función de los objetivos de investigación.

3.6 Consideraciones éticas de la investigación

Dentro de los aspectos éticos a considerar en el desarrollo de la investigación es importante tener en cuenta los siguientes puntos centrales:

- En primer lugar destaca el asegurar que toda participación en cualquier proceso de la investigación y, sobre todo, en el desarrollo de las entrevistas sea totalmente libre y voluntaria.
- Segundo, en conjunto con lo anterior, es indispensable entregar la mayor información posible sobre la investigación a cada uno de los participantes, aclarando las dudas sobre las implicancias de su participación y el resguardo de la confidencialidad de su identidad para toda etapa de la investigación.
- Tercero, para los puntos ya presentados se realiza la entrega, lectura y asentimiento formal por parte del participante en la investigación de un consentimiento firmado, en el cual se indican el contexto de la investigación, sus objetivos, el motivo de su participación, indicaciones del resguardo de su identidad e integridad y acuerdo respecto del registro de la conversación a través de una grabadora.
- Cuarto, dentro del desarrollo mismo de las entrevistas es importante tener ciertos resguardos en cuanto a tener límites al indagar en aspectos privados de los participantes, cuidado en los temas que no se hablan libremente en el colegio y su vínculo con el uso de poder dentro de la escuela con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación, sin perjudicar en aspecto alguno a los participantes de las entrevistas. Estos resguardos se desarrollaron al comienzo de cada entrevista al dar entender a cada entrevistado los propósitos de la investigación y que si alguna pregunta podía incomodar, ésta – simplemente- no fuera respondida. Si se conversó sobre alguna problemática del colegio, sólo se profundizó en acuerdo con el entrevistado y con el límite otorgado por el participante de la entrevista. Además, se enfatizó el anonimato para el entrevistado en cuanto a su registro y posterior citación en el documento final de la investigación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación se desarrolla el análisis de resultados de la presente investigación, la cual organiza los datos de las seis entrevistas realizadas. Estos resultados son establecidos según los objetivos específicos, vinculando la información extraída de las entrevistas con la información empírica provista por el marco teórico desarrollado para esta investigación.

La información de las entrevistas fue procesada según la técnica de análisis determinada para la investigación (análisis de contenido) donde el relato fue sistematizando, extrayendo categorías de contenido vinculadas – directamente- con la frecuencia de aparición y el nexo con las referencias conceptuales del marco teórico y los objetivos fijados en la investigación.

Además, con el fin de dar cuenta de los objetivos, los resultados son presentados comparando a las comunidades escolares según el nivel de segregación escolar. En esta línea los extractos de las entrevistas que dan consistencia a la presentación de los resultados serán identificados de la siguiente forma:

(Sexo, Nivel de Segregación del colegio y Comuna)

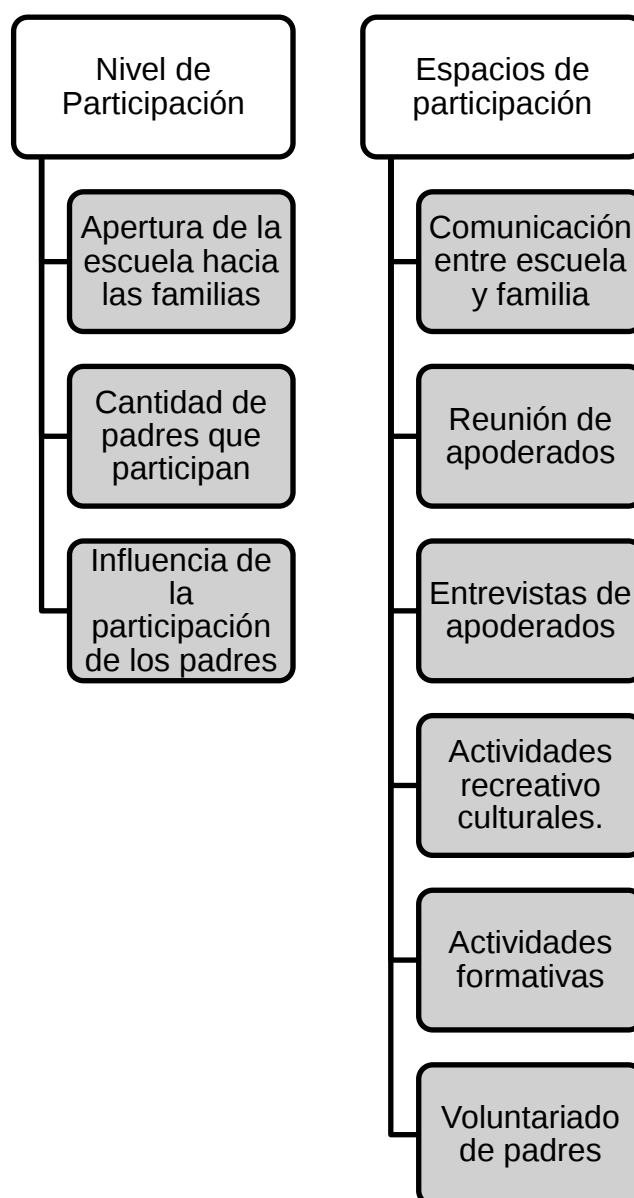
Por último, señalar que al comienzo de la presentación de los resultados se expondrán esquemas resumen de las categorías y códigos utilizados en el proceso de análisis de los datos extraídos de las entrevistas realizadas. Tales esquemas ordenan el modo de organizar la presentación de los resultados.

4.1 Codificación y categorización

A continuación, se presentan las figuras 1, 2 y 3 que resumen el proceso de codificación y categorización junto con las definiciones que permitieron el proceso de análisis y que facilitarán la comprensión de los resultados que se describen en este capítulo:

Figura 1:

Esquema síntesis de codificación y categorización en referencia a la participación de los padres.



Nivel de participación

A. Apertura de la escuela hacia las familias: Para comprender de mejor forma esta dimensión, se definirá la apertura de las escuelas hacia las familias como una actitud y conductas concretas de los planteles escolares hacia que los padres y apoderados y familias formen parte de los procesos escolares dentro de la misma organización escolar.

B. Cantidad de padres que participan: El nivel de participación en cuanto a cantidad de padres que participan corresponde a la percepción que tienen los entrevistados respecto de la cantidad de padres y apoderados que se presentan en las instancias o espacios de participación que se desarrollan en la comunidad escolar.

C. Influencia de la participación de los padres: El concepto de influencia de la participación de los padres apunta a describir el nivel de injerencia del modo de participar de los padres y apoderados en la dinámica del colegio y cómo éste, a su vez, acoge la opinión de los padres en la gestión del establecimiento escolar.

Espacios de participación

A. Comunicación entre escuela y familia: Esta codificación apunta al modo, canales y frecuencia de interacción entre los padres y apoderados y las familias. En la revisión de los aportes realizados por los entrevistados se señala que la comunicación – en general- es fluida, a través de medios que se pueden catalogar como tradicionales y que tienen un carácter puntual y/o funcional respecto de las cosas que acontecen en relación a sus hijos e hijas.

B. Reuniones de apoderados: Las reuniones de apoderados corresponden a encuentros formales de cada grupo curso, con diferente periodicidad, dinámicas, duración y temáticas, las cuales son encabezadas por el profesor jefe (UNICEF, 2009).

C. Entrevistas de apoderados: Las entrevistas de apoderados se refieren al encuentro individual de los apoderados con profesores jefes, de asignatura o por parte de un directivo del colegio (MINEDUC, 2000).

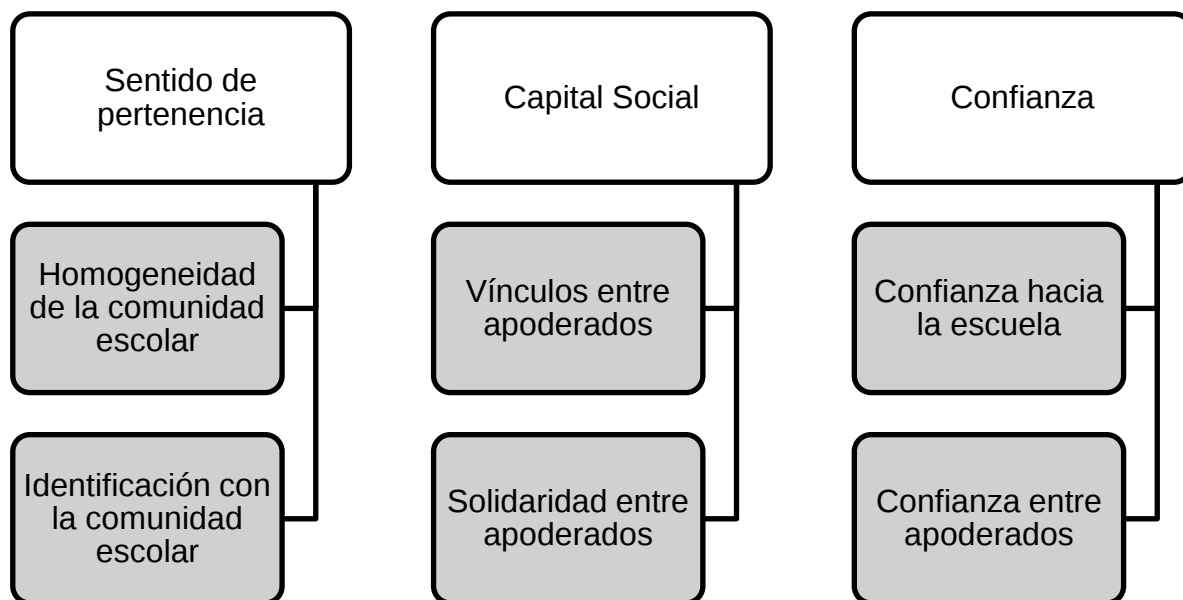
D. *Actividades recreativas y/o culturales*: Las actividades recreativas y/o culturales corresponden a aquellas instancias donde son invitados los padres a participar pero que no tienen un foco académico, sino que tienen que ver con celebraciones, ritos de los colegios o que apuntan al desarrollo del sello de las comunidades escolares.

E. *Actividades formativas*: Las actividades formativas se refieren a instancias donde se convoca a los padres y apoderados para entregarles información sobre cómo apoyar a sus hijos en el proceso educativo y desarrollo en general.

F. *Voluntariado*: El voluntariado se refiere a actividades y roles que pueden cumplir los padres en el colegio como ayuda al proceso educativo que desarrollan sus hijos (Epstein, 2013).

Figura 2:

Esquema síntesis de codificación y categorización en referencia a la cohesión social.



Sentido de pertenencia

A. Homogeneidad de la comunidad escolar: La homogeneidad se refiere a la percepción de características similares para toda la comunidad escolar.

B. Identificación con la comunidad escolar: La identificación se refiere a la percepción de similitud con las características, valores, expectativas y conductas de los miembros que conforman la comunidad escolar.

Capital Social

A. Vínculos entre apoderados: Los vínculos se refieren a los lazos o uniones que sostienen los apoderados que facilitan el desarrollo de redes de cooperación.

B. Solidaridad entre apoderados: La solidaridad entre apoderados puede ser comprendido como acciones de cooperación entre los padres cuando alguno tiene necesidades que no puede resolver por sí solos.

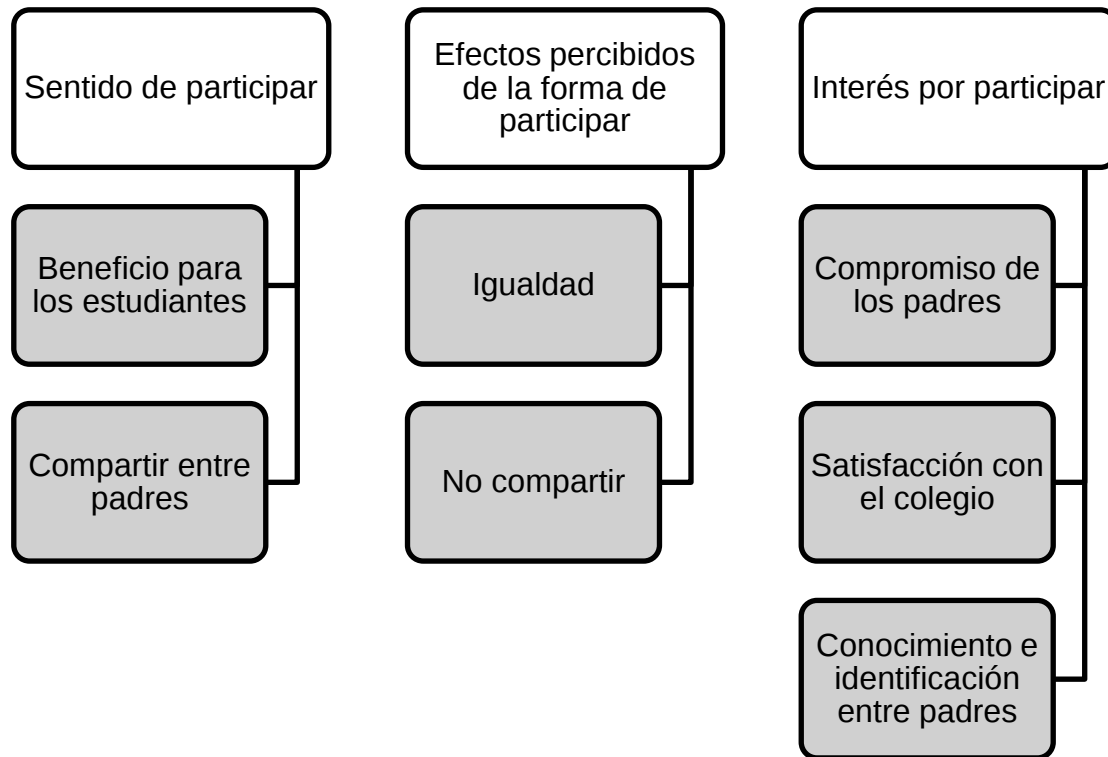
Confianza

A. Confianza hacia la escuela: La confianza hacia la escuela se refiere a la dependencia que sostienen los padres hacia el establecimiento escolar y que permite el involucramiento entre padres y colegio.

B. Confianza entre apoderados: La confianza hacia la escuela se refiere a la dependencia que sostienen los padres entre ellos y que permite su involucramiento.

Figura 3:

Esquema síntesis de codificación y categorización en referencia a la participación de los padres y cohesión social.



Sentido de participar

A. La participación de los padres es para beneficio de los estudiantes: Los beneficios de los estudiantes apuntan a elementos materiales y actividades que van en apoyo de su proceso educativo dentro de los establecimientos escolares a los cuales pertenecen.

B. La participación como un modo de compartir entre padres: El compartir es comprendido como espacios donde los padres se encuentran y pueden intercambiar opiniones y donde se pueden desarrollar vínculos.

Efectos percibidos de la forma de participar

A. Igualdad: La igualdad puede ser entendida como horizontalidad en el estatus de los padres, según características que estos presentan.

B. *No compartir*: El no compartir se refiere a asistir a actividades para padres, en las cuales no hay interacción con otros.

Interés por participar

A. *Compromiso de los padres*: El compromiso de los padres puede ser comprendido como actitudes y actos que dan cuenta del interés por colaborar con la educación de sus hijos e hijas.

B. *Satisfacción con el colegio*: La satisfacción con el colegio puede ser comprendido como cumplimiento de las expectativas que los padres tienen respecto del colegio.

C. *Conocimiento e identificación entre padres*: El conocimiento e identificación entre padres se refiere al nivel de semejanzas percibidas con otro apoderados, con los cuales se interactúa.

4.2 Descripción de resultados

A continuación, se expone la descripción de los principales resultados obtenidos en el proceso de análisis de la información extraída de las entrevistas realizadas en esta investigación.

En referencia al nivel de participación de los apoderados en las actividades escolares se pudieron relevar los siguientes resultados:

Colegios con puertas abiertas en los colegios con mayor nivel de vulnerabilidad.

En los **colegios con IVE Alto** se puede apreciar una gran apertura a la participación de los apoderados en actividades del colegio y, a su vez, gran disposición a poder entablar contacto frecuente entre padres y docentes y/o director de los colegios. Esta apertura parece ser una postura formal de ambos colegios frente a la participación de los apoderados. La facilidad de los colegios para que los apoderados estén presentes en las actividades del colegio presenta una clara orientación hacia el apoyo pedagógico que éstos pueden brindar a los estudiantes. La concepción de puertas abiertas es literal, ya que los apoderados pueden estar presentes en horarios de clases

e, incluso, el poder acceder al aula de clases y participar de las actividades lectivas.

“Yo por ejemplo, sí, sí, yo por lo menos participé más el año pasado que lo que llevamos de este año, eh... sí, yo las veces que vine me recibieron bien puertas abiertas, don X. [director del colegio] siempre dijo que cuando yo quisiera podía venir, inclusive tener una instancia de que avisando al colegio podíamos presenciar clases, lo que quisieran...” (Mujer, apoderada colegio IVE bajo, Puente Alto).

La apertura de los colegios hacia los apoderados también se grafica en el trato que reciben los apoderados al momento de estar en el mismo establecimiento. Las entrevistadas señalan un trato amable y que da cuenta del grado de cercanía con miembros del personal del colegio, los cuales –en algunos casos- se transforman en relaciones que se extienden en el tiempo. Es importante mencionar que en ambos colegios este tipo de lazos y cercanía dependería del interés del apoderado por estar presente en el establecimiento escolar.

“Buena, por lo menos conmigo es súper buena, en el sentido que cuando yo llego al colegio saben que soy el apoderado de la alumna tanto, me conocen, me tratan bien, me saludan, me gustan que sean educados en ese sentido, que saluden a la persona cuando uno llega, eso. Es como súper bien de piel, como buen trato”. (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, Colina).

En los colegios, con IVE medio y bajo, la apertura hacia los padres y apoderados es limitada.

En contraste con lo señalado con los colegios de mayor vulnerabilidad, en los establecimientos con IVE medio se aprecia que las actividades a las cuales las familias son invitadas (o más bien, los apoderados) sólo corresponden a espacios formales, tales como: entrevistas y reuniones de apoderados. No existen invitaciones a compartir como comunidad escolar, entendiendo por ésta al personal del colegio, estudiantes y apoderados. Las actividades recreativas, culturales y ceremonias típicas de los establecimientos educacionales, cuentan en forma parcial con la presencia de padres y apoderados. Además, los entrevistados dan cuenta de que los colegios no contarían con una política de participación de los apoderados. Estas políticas de participación podrían ser entendidas como las directrices

de la gestión escolar vinculada a cómo los padres pueden participar en las actividades escolares.

“No es tan fácil de acceder, es como que ellos no tienen una política como de puertas abiertas al colegio, no es no... de hecho aquí en este colegio en comparación con otros colegios no hay participación en otro tipo de actividades, no están las típicas celebraciones. Las Fiestas Patrias y ese tipo de cosas son cerradas, son sólo para los niños, uno no tiene acceso a esas cosas. No hay una convocatoria a la comunidad escolar, eso no”. (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

En el caso de los colegios con IVE bajo, la situación no difiere mucho de los colegios con IVE medio. Los entrevistados dan cuenta de una apertura limitada hacia ciertas actividades y que depende -en muchos casos- de cada una de las personas con la cuales se relacionen en el colegio. Como punto relevante del relato de los entrevistados de estos colegios, resalta la noción de bajo interés de parte de los colegios por promover la participación de los apoderados, lo que se concretiza en tratar de mantener a los apoderados fuera de los procesos que acontecen en el colegio, lo que tendría como consecuencia una separación entre ambas partes (colegio y apoderados). Esta disposición hacia los apoderados sería parte de la gestión escolar de estos establecimientos.

“...entonces cuando el colegio abandona todo lo que el sistema pedagógico tanto hacia los apoderados como hacia los alumnos, se produce un éxodo de apoderados, porque al final no hay un no hay una integración de los apoderados con el colegio, ya, ahí se ha producido este último tiempo una separación, eh lo que es muy estructurado, se cortan para fuera rápidamente, ya ojalá el apoderado este de la mampara hacia afuera y que tenga intervención dentro del colegio...” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

La participación de los padres en las actividades formales es diversa y no se encuentra un patrón según la vulnerabilidad del colegio.

Según el relato de los entrevistados, es diversa la cantidad de apoderados que participan en las actividades formales para apoderados, poniendo especial énfasis a las reuniones de padres y apoderados. No se aprecia un patrón conductual en la asistencia, según el nivel de vulnerabilidad de los colegios.

De esta forma, en los **colegios con IVE alto** se observan situaciones diferentes: uno tiene alta asistencia en general, mientras que en el otro sucede lo contrario. En el caso de baja asistencia, la entrevistada señala que participarían alrededor de la mitad de los apoderados.

“A las reuniones, este año son más niños tengo entendido que digamos que son cuarenta y algo me parece, si como deben estar viniendo más o menos como 20, 23” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

En el caso de la apoderada que señala buena asistencia, surge la distinción entre asistir y participar –efectivamente- en las reuniones de apoderados. El participar estaría dado por entregar la opinión frente a los temas que se tratan dentro de la reunión de apoderados. Bajo esta definición de participación señalada por la entrevistada, la participación de los apoderados en este espacio también podría ser catalogada como baja, independiente de tener una alta asistencia.

“Es buena la asistencia pero no todos los apoderados opinan y participan. Van a la reunión por ir no más. Como a informarse más que nada. Siempre son los mismos los apoderados que opinan y participan. Como en todas partes... Minoría, serán unos 5 de 38 del curso. Son cinco o seis...” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

En el caso de los **colegios con IVE medio** la asistencia a estas actividades formales es alta. Según lo que se señala por los entrevistados, la asistencia es buena y –generalmente- se mantiene el grupo de apoderados que asiste a este tipo de instancias.

“Mira yo no conversó con nadie, voy a la reunión escucho lo que dicen y listo, pero se ve harta gente, por lo menos cacho las caras y son las mismas de siempre... yo creo que hay buena asistencia, números no sé, pero es buena” (Hombre, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

En cuanto a los **colegios con bajo IVE**, ambos entrevistados coinciden en que la asistencia es buena, contemplando que la frecuencia de las reuniones de apoderados es mensual. Sin embargo, es importante la distinción que realiza uno de los entrevistados, respecto que si bien la asistencia puede aumentar, el nivel de participación y discusión sobre temas pedagógicos decae con el tiempo (a medida que se avanza de nivel escolar) y el centro de la participación e interés de los apoderados estaría en

planificar actividades festivas, lo que es visto como algo negativo por el apoderado entrevistado. Esta distinción de la participación también complejizaría aún más la definición del concepto, ya que lo ya señalado por una de las entrevistadas pertenecientes a uno de los colegios más vulnerables, la participación sería algo más que asistir y podría tener diferentes focos, según el interés del apoderado.

“Yo diría que ha mejorado en este último tiempo un poco la asistencia de los apoderados a diferencia de años anteriores, yo diría que eran más bajas, pero esa asistencia eran más bajas eran más participativas, hoy en día faltan menos apoderados pero hay menos participación internamente dentro de las, o sea como para los momentos de rifas y esas cosas, ahí hay participación, que preparar la fiesta de fin de año, ahí hay harta participación pero si no fuera por eso, no hay mayor interés, por lo menos en la parte académica, no le veo mayor importancia de parte de los apoderados...” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

En todos los colegios, sin importar su vulnerabilidad, mejora la asistencia de apoderados cuando se desarrollan actividades informales (celebraciones).

En general, todos los entrevistados coincidieron al señalar que cuando se realizan actividades informales en los colegios, tales como: kermeses, peñas, aniversarios, graduaciones, entre otros, la asistencia de los apoderados aumentaba, teniendo como comparación lo que sucede en las actividades formales (por ejemplo, las reuniones de apoderados).

“Mmm...yo creo que ese día habíamos más de 100, porque, sin contar los chicos, más o menos... Si o sea se junta todo el colegio, o sea, digamos que se juntaron más... [hablando sobre la kermesse del colegio]” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

En este tipo de actividades, además, de destacar el sentido recreativo que esta pueden presentar y que se podría entender como un elemento motivador, los entrevistados relevan que en estas actividades existiría un rol que los apoderados deben cumplir. Por ejemplo, se sitúa el desarrollo de stand de comidas como una actividad propia de los apoderados.

“Eh... nosotros como curso participamos harto, de hecho en la peña, no todos los cursos podían poner stand y nuestro curso le dieron la posibilidad

de poner por lo participativo que éramos”. (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

Promoción de una participación pasiva de los padres por parte del colegio.

Si bien no todos los entrevistados se refirieron a este punto en particular, desde sus relatos, se desprende que los colegios tienden a promover el desarrollo de actividades de participación pasivas. El carácter pasivo de las actividades apuntaría –especialmente- a la baja injerencia de los padres en la dinámica escolar.

Especialmente en los colegios con vulnerabilidad media y baja, la participación de los padres no presenta un rol activo en donde puedan expresar su opinión, ser parte de los procesos educativos de sus hijos y estar presente en procesos de toma de decisiones. Es importante mencionar que en los colegios de nivel medio de vulnerabilidad, la eminente reforma escolar produce un especial interés por parte de los padres por saber cuál será la resolución del establecimiento (en el sentido si se optará por constituirse como un colegio particular u optar por seguir obteniendo la subvención escolar, lo que implica cesar el copago de las familias).

“Mira con esto de la reforma yo no sé qué va a pasar en el colegio...no nos han dicho nada, a mí me preocupa por que no se sabe quién va a llegar al colegio después... los apoderado igual tenemos algo que decir” (Hombre, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Los apoderados resaltan que las actividades a las cuales son convocados son de carácter informativo, en cuanto a que sólo deben recibir la información que el colegio disponga a entregar. Por otra parte, una consecuencia de esta forma de interactuar con los apoderados sería el constituir un factor de desmotivación para que los apoderados participen y entreguen su opinión, ya que esta no sería tomada en cuenta por los colegios.

“No hay oportunidades de opinar, de conversar entre todos. Yo hubiese esperado que con todo lo que está pasando y hubiésemos conversado de la reforma educacional, qué va a pasar en el colegio, saber qué es lo que está pasado, qué es lo que se está pensando como colegio. No ha habido ningún comunicado del colegio, yo creo que esa forma es muy poco motivadora de

la participación. O sea, ellos hacen un actividad que esperan que tu participes pero de forma pasiva. Estos talleres es una asamblea, estay sentada escuchando, es como una charla no es un taller” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

“...entonces cuando hubo una oportunidad de parte del colegio de haber tomado las riendas y haber dicho bueno nos equivocamos, el colegio prefirió echarle tierra a todos los argumentos que nosotros habíamos entregado, y eso empieza a generar una serie de conflictos en el curso que eh al final empieza a ver como un desincentivo” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

A continuación, se muestran los resultados asociados a las instancias de participación para los apoderados, tales como: formas de comunicación con el colegio, reuniones de apoderados, entrevistas de apoderados, actividades recreativas, actividades formativas y voluntariados por parte de los padres.

La comunicación entre colegios y familias se desarrolla para informar situaciones específicas de los estudiantes.

Sin importar el nivel de vulnerabilidad de los colegios, en todos se aprecia que las comunicaciones se desarrollan cuando es necesario informar situaciones en relación con los estudiantes, las cuales –frecuentemente– apuntan a problemas en términos pedagógicos y conductuales. Estas comunicaciones tendrían el propósito de informar situaciones puntuales que deben ser resueltas en forma conjunta con los apoderados, por lo que se traducen en citaciones al establecimiento para poder conversar con el profesor y/o estudiante y resolver las diversas problemáticas que se pueden suscitar (mal rendimiento o mala conducta).

“yo voy al colegio cuando me llaman a las entrevistas o cuando se hace la reunión de apoderados, pero no mucho más... la comunicación que hay es para cuando hay problemas o cosas así. El colegio no te informa de otras cosas y yo tampoco ando preguntando qué es lo que pasa...no si se es necesario eso...yo tampoco tengo tanto tiempo” (Hombre, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Particularmente, en los **colegios con mayor vulnerabilidad** los apoderados muestran satisfacción respecto de que el foco de información sean las situaciones problemáticas, ya que demostraría la preocupación del colegio hacia el bienestar de sus hijos. Esta satisfacción con la dinámica de comunicación se reafirmaría por que la necesidad de los padres y/o

apoderados de establecer comunicación con el colegio pasa –estrictamente– por saber la situación de sus hijos en el establecimiento y proceso escolar, en general, dejando de lado otras temáticas.

“Eh la comunicación buena o sea, dan... es cómo bien es como que lo hacen medio familiar todo... [¿En qué sentido? ¿Cómo se nota la familiar?] Porque te tratan de integrar...por ejemplo cuando hay algún problema te llaman...te preguntan, son como preocupados” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

El medio de comunicación más frecuente entre escuela y familia es la agenda escolar.

La mayor parte de los apoderados destaca a la agenda escolar como el medio recurrente y formal de interacción con el colegio. No se observan diferencias según el nivel de vulnerabilidad de los establecimientos escolares. En general, los apoderados se informan de gran parte de lo que sucede en el colegio y con sus hijos e hijas a través de este medio de comunicación.

“Las comunicaciones, comunicaciones por agenda...O la profesora escribe en la agenda o te manda en el papelito corcheteado en la agenda” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

Este mismo medio de comunicación permite a los apoderados el poder concertar encuentros con los docentes para poder resolver situaciones con respecto a sus hijos.

“Uno puede pedir una entrevistas en el horario de atención de los profesores y eso te lo informan al principio de año. Hay un horario establecido y que día atienden. Entonces si tú quieres ocupar eso, tu mandas una comunicación a través de la libreta la solicitud de entrevista con el profesor específico” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Si bien la agenda escolar, en todos los colegios es el medio formal de comunicación entre familia y escuela, también se destaca la proliferación de medios tecnológicos (por ejemplo, mensajería de textos) que permiten a los apoderados mantenerse informados con mayor fluidez.

“El colegio tiene un programa que se llama Papi Notas que si mi hija llega atrasada me mandan un mensaje diciéndome que mi hija llegó atrasada” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

En relación con lo anterior, la inserción de medios tecnológicos para la comunicación entre padres y colegios y, a su vez, entre apoderados es una situación común para todos los colegios de los entrevistados. Aplicaciones como WhatsApp han permitido que las comunicaciones entre apoderados se vuelva masiva y continua y, en muchas ocasiones, informar sobre actividades del colegio y proceso escolar, en general, sin mediar el establecimiento escolar. El uso de estos medios ha tenido una evaluación positiva por parte de los apoderados, ya que facilita la información sin tener que asistir al colegio o depender de lo que informe cada estudiante y, por otro lado, el conseguir apoyo de otras personas para cumplir con las exigencias escolares de sus hijos e hijas.

“y bueno con la profesora también tengo harta confianza con ella, y converso harto, y ahora con la tecnología por WhatsApp también me comunico harto con la profesora” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

“mi señora tiene un grupo de WhatsApp del curso y ahí se hablan de las tareas y las pruebas...y como los cabros son volados como el mío, sirve harto... las fechas, que hay que llevar este trabajo o materiales...no sé” (Hombre, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Reuniones de apoderados como un espacio de participación pasiva

Independiente del nivel de vulnerabilidad del colegio, todos los entrevistados señalan a la reunión de apoderados como un espacio de carácter informativo y con escasa interacción entre apoderados. En general, las reuniones presentarían un esquema rígido, enfocándose en el reporte del funcionamiento del curso por parte del profesor jefe, quien acapara gran parte del tiempo que dura esta instancia y da pocos espacios para la participación de los apoderados, ya que los temas que se disponen a informar no dan pie para la opinión de éstos.

“Claro más informativa, si, informativa ver cómo está la asistencia, como se comportan los niños en clases, las notas, lo que eh por lo menos antes de terminar el semestre han entregado 2 veces las notas parciales...O sea cada una da la opinión que tenga de los temas, o sea cada una tiene libertad y los profesores igual, o sea, permite que cada uno se exprese eh en un margen

de respeto obvio, pero no son temas así como tan discutible como para que ... como ... es más que nada notas” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

Como un elemento de coincidencia entre los entrevistados, se señala que el único momento de mayor participación o, más bien, participación activa sería el espacio que se le otorga a la directiva del microcentro de padres y apoderados, la cual se concentraría en la organización de actividades y su consecuente obtención de recursos. Se habla de mayor participación, ya que este espacio de la reunión permitiría el poder opinar e interactuar a los apoderados asistentes.

“Lo único de participación de los apoderados es cuando te cobran la cuota, venden la rifa, el huevo y esta plata vamos a juntar, ni el pa qué, porque hay súper baja capacidad de planificación. Pero ellos juntan plata, uno nunca sabe pa que” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Si bien, el espacio de participación a través de la directiva es señalado como un momento de interacción entre apoderados, también es visto, en algunos casos, como una pérdida de tiempo en virtud de poder conversar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

“...de hecho en la última reunión que yo estuve de apoderados eh...yo creo que perdimos fácilmente una hora en discusiones que ya se habían tomado acuerdo en la reunión anterior con respecto a la fiesta de graduación de los niños, entonces en algún momento determinado yo tuve que molestarme un poco y decir bueno, basta porque realmente si alguien tiene una idea mejor que ha propuesto la directiva, propóngala, hágala saber, y punto, si nadie más tiene una idea mejor, entonces mejor quédense callado en vez de estar criticando y sigamos avanzando, porque a mí lo que me interesa escuchar es justamente la opinión que la profesora había dado de la falta de motivación que tienen los niños en clases, y eso si me preocupa más o mucho más, porque si los alumnos menos están desmotivados respecto a su futuro, a querer estudiar, a que nada les motiva, significa que hay algo que está pasando eh con respecto a la educación de ellos” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

Las entrevistas de apoderados aparecen como una instancia común de interacción con el colegio, sin importar el IVE del establecimiento.

Todos los participantes, destacan a la entrevista de apoderados como una de las principales formas de participación y conocimiento entre colegio y

familia, las cuales pueden ser concertadas tanto desde el establecimiento educacional (profesores) como por los propios apoderados. Las entrevistas de apoderados son descritas como comunes y forman parte de la política formal de interacción del colegio hacia las familias.

“Si, si es común. Siempre se tiene que hacer una semestral o dos semestral. Siempre uno tiene contacto con el profesor jefe” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

Las entrevistas de apoderados se desarrollan para dar a conocer la situación de los alumnos y cómo los apoderados puede apoyarlos.

Casi todos los entrevistados coinciden en que las entrevistas de apoderados se realizan especialmente para los apoderados con estudiantes que presentan problemas o dificultades.

En el caso de los **colegios con alta vulnerabilidad**, el principal foco de entrevista son los conflictos con los alumnos, lo que se transforma en un sesgo, ya que los apoderados con estudiantes con buen rendimiento y/o buena conducta se ven postergados, lo cual causa molestia, ya que señalan que también tienen la necesidad de poder conversar con los profesores sobre el proceso escolar de sus hijos e hijas.

“No, yo el año pasado vivía en el colegio, no es este año, este año mantuve la distancia, porque se dijo en un principio que se iban a entrevistar a todos los apoderados...entonces como yo como no se entrevistaron yo hice ver que pasó, entonces me hablaron eso, que se supone o sea no es que se supone sino que se dio más prioridad a los niños que tenían más conflicto, más problemas, a esos sí... Sí, jaja, que independiente de que los niños tengan o no tengan problemas de que se nos citen, yo sé que los niños tienen más problemas, más dificultad necesitan más atención, pero no quiere decir que el resto que no le tenga no necesite la atención o que no se le demuestre igual de interés, porque de cierta forma yo lo veo por mi hija porque tanto al menos acá que en otros colegios, era ah que es tu sabí, es que tu erí la mateíta para que vamos a hacer esto si ella sabe” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

Para los **colegios con niveles bajos de vulnerabilidad** surge la concepción de las entrevistas de apoderados como un espacio de conversación para entregar aspectos positivos y la intención del docente de conocer a los padres, lo que se vuelve un elemento diferenciador con los colegios más vulnerables para un mismo espacio de participación.

“Se dan a conocer como el trabajo de la niña, como ha ido superándose, cuales son los problemas, eso... Por ejemplo la Dominga, me habló que el tema que estaba es que la Dominga es la más chica del curso, porque por ejemplo todavía no aprende a leer, porque su... pero me decía que eso era normal porque su capacidad iba de a poco eh... que no sé, se estaba mejor con sus compañeros relacionándose, temas así, me pregunta por temas míos, que qué dudas tengo yo, de aprendizaje acá en la casa, como de apoyo, eso...” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

Todos los colegios, sin distinción por IVE, presentan actividades recreativas y/o culturales.

Todos los entrevistados dan cuenta de la existencia de actividades recreativas y culturales desarrolladas al interior de los establecimientos escolares. Las peñas folklóricas o kermesse del colegio son las actividades mencionadas con mayor recurrencia. Estas actividades tienen un importante sentido familiar, los estudiantes asisten con sus padres y hermanos y, dado el carácter extra-programático y alejado de lo académico, permiten a los apoderados interactuar entre ellos de una forma distinta a la que se desarrolla en las reuniones de apoderados, por ejemplo.

“Eh se supone que en las peñas folklóricas son familiares, entonces cada uno viene con su familiar o se junta con los apoderados que conocen y se hacen grupos de cursos, de familia, y cosas así...” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

La distinción entre los colegios, respecto de las actividades recreativas y culturales, ocurre en la forma y nivel de participación de los padres y la satisfacción que éstos muestran para este tipo de actividades.

En el caso de los **colegios con alta vulnerabilidad**, las entrevistadas señalan una alta satisfacción con el desarrollo de este tipo de actividades, ya que permitiría a los apoderados acercarse más al colegio y enterarse de las cosas que están sucediendo, lo que motivaría a los padres a ser parte de estas actividades.

“Eh... Los paseos esos que hacen al campo deportivo igual a uno la hacen participar harto po, eso te ayuda a que estés más pendiente de lo que pasa en el colegio, y me gusta po, me gusta participar” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

Sin embargo, cuando señalan el nivel de participación de los padres a estas actividades, en ambas comunidades escolares el resultado no es tan positivo, ya que indican que sólo es un grupo de apoderados quienes asisten regularmente, quienes se llevan la carga de organizar estas actividades.

“Hacen la peña folklórica pero siempre están los mismos apoderados que han participado siempre. No hay otro apoderado que diga, ya yo voy a participar... [en referencia al aniversario del colegio] ahí también hay poca participación porque siempre son los mismos y ahí se necesita apoyo porque mi colegio es costumbrista, entonces los cabros deben ir disfrazados... disfrazado (risas)... deben ir vestidos de huaso, de china...claro y los que tienen carreta de caballo deben llevar la carreta...si el curso no tiene un alumno con carreta, el curso debe juntar plata y arrendar una carreta porque así la reina tiene más puntos y tiene más posibilidades de ganar...pero ahí no hay participación de los apoderados, ni de los alumnos por lo mismo que te decía que son como egoístas... no les gusta ayudar, no les gusta apoyar, son ellos no más.” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

En el caso de los **colegios de nivel medio de vulnerabilidad**, si bien se desarrollan este tipo de actividades, los entrevistados señalan que el espacio de participación que se brinda a los apoderados es limitado, considerándolos como asistentes o espectadores de un actividad desarrollada por otros (por ejemplo, presentaciones de los estudiantes).

“O sea, por lo menos a lo que yo he ido, una va se sienta, mira y sería... la verdad no sé si habrán otros tipo de actividades y como nosotros trabajamos no estamos siempre” (Hombre, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Por otra parte, este tipo de actividades ha ido desapareciendo con el tiempo, lo que es vivenciado como una pérdida para los apoderados, ya que son valoradas positivamente y son concebidas como un momento para poder compartir con otros apoderados.

“A mí me gustaría que ellos pudieran escuchar la opinión del apoderados. Por ejemplo, hay muchas reuniones de apoderados donde uno escucha que los padres les gustaría tener más acceso a las actividades de los hijos. Antes se hacían unas kermesses súper bonitas, donde venían los apoderados y se compartía. Había actos y participar con los chiquillos en una Olimpiada pero eso yo nunca lo vi, me parece que antes era así, que el colegio motivaba” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

Para los **colegios con nivel bajo de vulnerabilidad** se da una alta valoración positiva a la actividad, ya que son vistas como algo propio de los

padres y como un espacio para compartir, crear lazos e incluso desarrollar relaciones de amistad entre algunos apoderados. Estos espacios son destacados como menos estructurados, lo que facilita la interacción entre apoderados. Esta interacción permite –posteriormente- establecer relaciones entre apoderados para poder resolver situaciones cotidianas vinculadas a sus hijos e hijas.

“Si, da permite que los apoderados eh compartan un poco más, eh en algo más trivial, algo más liviano que algo solamente un tema educativo, que de alguna u otra manera ayuda al acercamiento, o lo que se produce que se van generando ciertos lazos de amistad, y eso si ayuda bastante porque en esos lazos de amistad que tenemos, es como nos permitimos entre los apoderados ir resolviendo ciertos temas, desde que desde lo que le faltó de la tarea a un hijo y saber que lo que le falta, ya o saber oye cuáles son los materiales que hay que llevar, eh claro ayuda bastante, pero ... temas de materias, de estudio, si ayuda porque esa amistad o esos lazos se van dando, pero se dan como te digiera yo, que el mismo grupo de apoderados que son los que participan en todas las actividades, es el mismo grupo de apoderados que va a los cumpleaños, es el mismo grupo de apoderados que va a casi todas las actividades, entonces siempre se da como esa tónica” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

Las actividades formativas son esporádicas en todos los colegios.

Todos los entrevistados señalan que en sus colegios cuentan o contaron con actividades formativas. Estas refieren a instancias donde son transmitidos a los apoderados conocimientos y estrategias para acompañar el proceso formativo de los estudiantes. Los entrevistados señalan que estas actividades refieren –principalmente- a escuelas de padres, las cuales son descritas como talleres para apoderados que se desarrollan aparte de las reuniones de apoderados. Sin embargo, estas instancias son acotadas y no parecen ser constantes en el tiempo.

“Si hubo unas actividades formativas... una que hace una psicóloga y otra con la orientadora en que en un inicio me invitaron a participar en un taller que era de técnicas de estudio para transmitir técnicas de estudio a los hijos y lo otro era como trabajar con los hijos desde la dimensión afectiva, o sea, de relaciones con los hijos, eso. Fue algo puntual, lo hicieron hace dos años atrás...ahora no me han invitado a nada” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

“Hacen varias charlas de información, te enseñan como procesos de educación, como ayudar a los niños en la casa, eso son principalmente...”

Hacen reuniones como extra programáticas, como las reuniones de apoderados, cosas así... dos veces al año” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

Las actividades formativas son valoradas positivamente por los apoderados.

La experiencia de los entrevistados en las actividades formativas, sin importar el nivel de vulnerabilidad del colegio, es positiva, catalogándolas como una ayuda y un espacio de aprendizaje para apoyar a sus hijos en las diversas etapas de crecimiento.

“A las charlas, no la de la profesora, las charlas que hacen a claro son por niveles por ejemplo de pre kínder a segundo básico, o de tercero... eh...buenas porque son en realidad nos van ayudando a formar a los niños acá en la casa, eso es principalmente lo que nos ayudan y ahora las que vienen es para ver lo que va a pasar con los niños que va a cambiar por ejemplo no sé po en kínder estaban solos y ahora que pasan a primero están con los demás niños, que la exigencia va a hacer mayor, para nosotros ir apoyándonos en esa etapa...” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

Dependiendo de la modalidad de la actividad formativa, ésta promueve la interacción entre los apoderados. Mientras unas utilizan un formato clásico de charlas donde los padres sólo participan como audiencia para un expositor, otros promueven un formato de taller que facilita la conversación y vínculo entre apoderados. En el caso de los **colegios más vulnerables**, prima la segunda modalidad. Ambas apoderadas entrevistadas relatan la posibilidad de poder tener otros puntos de vistas respecto a los temas de conversación de los talleres para padres o poder participar de actividades distintas (a las charlas tradicionales), teniendo como efecto la desinhibición de los padres para poder conversar sobre temas que pueden resultar complejos (por ejemplo, sexualidad).

“Escucho otras... como te dijera... otras opiniones y me ayuda con mi hija que ella está en su adolescencia, me sirve bastante” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

“Eh...hablaron de la sexualidad, eh... que era más que nada la mayor inquietud del año pasado, cuando los chicos estaban cambiando ya, entrando una etapa de la adolescencia, eh... en algunos casos... eh... el

cambio más de algunos niños que empezaron a mostrarse su identificación en cuanto si por su vestimenta, por su condición sexual, eh que era lo otro...muchos niños que se sentían incomprendidos, que también hubo mucha orientación en eso, como ayudar para tuviera mejor calidad de educación, eh ... no me acuerdo de otras cosas más, pero es que se hablaron varios temas dentro de cada tema se abarcaron muchos temas, se mostraron videos eh que eran si la mayoría era mmm como un tipo fabula, cosas así, uno de ellos me acuerdo... y lo otro que se hace también para (des)inhibirse los papás se hacen un tipo de dramatización sobre el tema...” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

En el caso de los **colegios de nivel medio y bajo de vulnerabilidad**, el formato preponderante es el de charla tradicional donde los apoderados escuchan a un relator hablar sobre una temática particular. Los apoderados destacan a estos espacios como una instancia de sólo escucha y que se asemeja a lo que sucede en una reunión de apoderados.

“No, la que yo he ido es escuchar, bueno la que he ido si en algún momento, no, si solo escuchar, no opinar ni nada...No, la idea es como una reunión de apoderados” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

A pesar de la valoración positiva hacia las actividades formativas, los entrevistados coinciden en que la participación de los apoderados a este tipo de instancias es baja y los padres asistentes serían un grupo que – regularmente- asiste a todas las actividades que se desarrollan en los colegios.

“Los que íbamos, íbamos los mismos de siempre, siempre buena, ya, que éramos los que nos repetíamos el plato siempre los mismos apoderados normalmente que somos los mismos que estamos en las directivas del curso, que somos los mismos que estamos en todas las actividades del colegio, ese grupo siempre, para nosotros era algo...Entonces más encima como era un día sábado que era en la mañana, eh ya de partida tenía que ser algo más o menos como que los apoderados quisieran ir...[Y no sé po, de un 100% de apoderados, ¿cuántos participaban?] Mmm... 20 o 30%.” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

Organización del Centro de Padres y Apoderados como el voluntariado común entre los colegios.

Todos los entrevistados señalan que sus colegios cuentan con apoderados que se han organizado como directivas de Centro de Padres y

Apoderados. Sin embargo, las funciones que son percibidas para estas organizaciones de padres y la satisfacción respecto de su funcionamiento es distinto para cada colegio.

En el caso de los **colegios con alta vulnerabilidad**, se desprende del relato de las entrevistadas, que existe un bajo conocimiento de la actividad que realizan las directivas de los centros de padres. Además, se indica un cierto nivel de disconformidad con la gestión de las directivas, para quienes se solicita el poder desarrollar una mayor cantidad de actividades.

“Tengo entendido... el centro de padres se formó este año nomas, entonces como que no sé mucho, pero tengo entendido que están participando, está trabajando bien, por lo menos creo que tengo entendido eso, no en esa parte no me puedo no tengo mucho conocimiento en ese lado...” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

En cuanto a la organización de padres en los **colegios con IVE medio**, las directivas son reconocidas básicamente por la función de representación del resto de los apoderados frente a la dirección del colegio. El desarrollo de actividades con los niños estaría en entredicho, ya que desde el colegio no existiría la disposición para ello, por lo que la efectividad de estas organizaciones sería cuestionada por los apoderados.

“Si hay centro de padres y las directivas de los cursos sirven más que nada como representación, ya que tampoco te dejan organizar actividades con los niños” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Para los **colegios con baja vulnerabilidad**, la organización de padres y apoderados está patente y con un fuerte foco en el desarrollo de actividades para los niños y niñas.

“Bueno cada curso tiene su centro de padres, y además está el centro no sé cómo se llama centro de padres de cada curso, y el que es como general que une a todos. El que tiene nuestro curso en especial, tienen cada sector su directiva, somos súper unidos, siempre nos juntamos a hacer actividades, como curso, los papás siempre se juntan a hacer actividades, estamos viendo lo que necesitan los niños, le hacemos por ejemplo para las fechas importantes convivencia a los niños, para el día del profesor los regalo a las profesoras” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

Baja motivación para formar parte de las directivas de los Centros de Padres y Apoderados.

Si bien todos los entrevistados señalaron contar con directivas de Centros de Padres y Apoderados, a su vez, coinciden en que es difícil la conformación de éstas, ya que la motivación por responsabilizarse del rol que implica este tipo de organización es bajo. Señalan bajo interés por participar de este tipo de organizaciones, el cual es señalado como una situación común a todos los colegios.

“No, cuesta un mundo que alguien se motiven a hacer algo en las reuniones de apoderados, para ser alguien de la directiva o delegado. A las reuniones del centro de padres creo que va súper poquita gente, a las asambleas. En los cursos les cuesta mucho comprometerse” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

A continuación se presentan los principales resultados vinculados a la percepción de los padres respecto de la cohesión social de sus comunidades escolares.

Hay una percepción de homogeneidad socio-económica en todos los colegios, sin importar el nivel de vulnerabilidad de los establecimientos escolares.

Sin importar las diferencias en el Índice de Vulnerabilidad Escolar que posee cada colegio, los entrevistados señalan no apreciar importantes diferencias en la composición socio-económica de los miembros de cada comunidad escolar. Si bien, se reconocen que hay casos de mayor riqueza o pobreza, la apreciación es que las comunidades son -básicamente- homogéneas. La común identificación que realizan los entrevistados es que su colegio está compuesto –principalmente- por familias de clase media o media baja.

“Mmm, no, se ve homogéneo. El ingreso socioeconómico es más o menos parecido... [en referencia al nivel socioeconómico] No medio no más. Entre más bajo que medio, diría yo...Es particular subvencionado, tampoco le podemos pedir tanto” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

La percepción de homogeneidad socioeconómica no significa –necesariamente- una identificación con la comunidad escolar.

En el caso de los **colegios con alto nivel de vulnerabilidad**, ambas entrevistadas entregan diferentes argumentos para diferenciarse del resto de los padres del colegio, los cuales se fundan –básicamente- en mostrar ciertos valores culturales o de mayor educación, como señalan las entrevistadas. La diferenciación implica el establecer ciertas barreras para poder compartir con otros apoderados.

“Yo creo que sí, porque yo soy nacida y criada en el campo de Colina y la gente... las compañeras de mi hija, son del pueblo. Entonces yo discrimino, en ese sentido, porque no me gusta la gente del pueblo... Porque son “flaites”, porque no hablan bien, son ordinarios. Yo soy pobre pero trato de ser lo más decente posible. Tampoco me creo cuica” (Mujer, apoderados colegio IVE alto, Colina).

En el caso de los **colegios con IVE medio**, una de las entrevistadas señala no sentirse identificado con la comunidad escolar, justificando que se encuentra allí por razones económicas. La apoderada destaca la posibilidad de poder elegir el colegio donde estudiará su hijo como un elemento clave para poder identificarse con la comunidad escolar. Tal elección promovería el desarrollo de confianza. La diferenciación entre apoderados pasaría –principalmente- por el nivel de educación que los apoderados presentan.

“No, yo no me siento identificada. En cambio en el otro colegio yo creo que sí. Porque tiene que ver con que tu hayas elegido eso. Tener la oportunidad de elegir dónde poner a tus hijos en mi caso es lo que marca la diferencia. Yo elegí porque confié en el proyecto educativo, porque tenía confianza en la manera que formaban a los niños, en la manera que actuaban, en eso era mucha más confianza. En cambio en este pasó por un tema de necesidad que los tuve que poner ahí. Lo otro era más caro. De hecho yo estoy claro que mi hijo (mayor) tiene que ir a un preu para ver el tema de contenidos... Igual se ve que aquí hay gente que tiene poquita educación, que no tiene formación. Se ve en las opiniones, en lo que se centran las conversaciones” (Mujer, apoderados colegio IVE medio, Maipú).

Para los **colegios menos vulnerables**, no hay mayores cuestionamientos respecto de su identificación con lo que definen como la mayoría en términos socioeconómicos. Sin embargo, se señala que la identificación o diferenciación respecto de esa mayoría pasa por los intereses que manifiestan los apoderados. El tener una mayor preocupación académica por sobre otros aspectos, que se pueden considerar como más triviales, se constituyen como un elemento de diferenciación entre los apoderados.

“Yo diría que es un colegio, por lo general un colegio que está dentro de lo que es una sociedad de clase media, donde la mayoría de los apoderados tiene un buen nivel de trabajo, ya, y algunos que se escapan sobre la media, y algunos caen en sistema de vulnerabilidad un poco más grande eh. [...] Es difícil describir quien es la mayoría, la mayoría de la gente es como comentamos anteriormente en el curso lo que veo, es que los apoderados no le veo mayor interés con las cosas, entonces mientras menos eh complicaciones haya, es mejor, si el cura les habla bonito, “no si habló tan lindo ese padrecito si realmente” y se quedan ahí, ya, o un día un ejemplo, le digo no puedo hablar mucho en el curso porque me tienen ya tildado de que yo soy conflictivo, para no generalmente problemas entonces yo que hago, no hablo, entonces mantengo un poco a los amigos que tengo, y digo, ya, se ve esta información aquí están todos los resultados del Simce, ya como yo no puedo hacer la pregunta, háganla ustedes (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

Los vínculos entre padres de los colegios, en general, son acotados y varían en su cercanía.

En los **colegios con mayor nivel de vulnerabilidad**, se aprecia que los vínculos más cercanos son pocos y se desarrollan –principalmente- en función de los procesos pedagógicos del colegio y relacionados –directamente- a lo que acontece con sus hijos. La colaboración para el desarrollo de tareas y procesos de estudio o compartir información del colegio sería las principales interacciones entre los apoderados. En este sentido, la amistad no sería un tipo de relación frecuente entre los apoderados.

“Del curso, son como 3 personas los apoderados que me llevo bien y que puedo conversar con ellas cosas puntuales. Pero con los demás, hola y chao no más. No es mucha la amistad que hay entre apoderados...Por ejemplo, cuando los niños tenían que hacer un trabajo, una disertación. Power Point. La mamá que no iba a la reunión no cachaba una y la mamá que iba le daba el dato, la tarea o si los niños tenían que hacer una maqueta en una casa, íbamos también las mamás... y ahora en este curso no, porque los cabros son como más egoístas, yo creo que los papás... porque si a una cabra le cuesta menos estudiar, no le ayuda a la que le cuesta más aunque sean amigas... es como egoísta en el sentido de ayudar... es más competitivo” (Mujer, apoderados colegio IVE alto, Colina).

En relación a los **colegios con IVE medio**, los vínculos que señalan los entrevistados es similar a los de colegios con alto IVE. Los apoderados señalan no relacionarse mucho con el resto de los apoderados del curso. La interacción que se desarrolla es en función de cumplir con compromisos académicos de sus hijos.

“Yo voy a las reuniones de apoderados como te dije y de ahí nada más. Mi señora de repente habla por teléfono con alguna mamá para ver el tema de las tareas o pruebas” (Hombre, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

En los **colegios con menor vulnerabilidad**, se señala tener un mejor vínculo entre apoderados, que es indicado como unión del grupo curso. Esta relación al igual que en el resto de los colegios se circunscribe al apoyo pedagógico que pueden brindar como padres a sus hijos.

“Súper unido, es un súper buen curso...Porque siempre estamos apoyando a los niños, siempre llegamos a un acuerdo, siempre vamos todos a las actividades de los niños, eh por ejemplo nunca hemos tenido un conflicto que alguien se oponga a algo que hemos no sé po, alguien no puede ir a alguna reunión de por ejemplo que nos juntamos de repente pa la kermesse, alguien no puede ir y ya yo acato lo que digan, son súper si, son como bien...” (Mujer, apoderados colegio IVE bajo, San Miguel).

El conocimiento entre padres está a la base del desarrollo de vínculos entre ellos.

Todos los apoderados entrevistados, sin importar su nivel de vulnerabilidad, dan a entrever que un factor clave del desarrollo de vínculos entre los padres es el grado de conocimiento respecto de los demás. Resulta interesante destacar, que la mayoría de ellos señala que el conocimiento de los apoderados se desarrolla en base al paso del tiempo, percepción de semejanzas entre padres, al tamaño de los colegios y a la mantención de los grupos cursos.

En el caso de los **colegios con IVE alto**, se destaca el factor del tiempo o desarrollo de una trayectoria con un grupo de padres para fomentar el conocimiento entre padres y, consecuente, unión como grupo. La permanencia del grupo permitiría el desarrollo de relaciones más profundas, incluso la amistad (de todas formas poco frecuente). La interacción que desarrollan los niños, también se presentaría con los apoderados.

“Llevamos... haber.... llevamos como seis años con este curso. Pero mi hija quedó repitiendo. Iba en otro curso antes que era mucho mejor, mucha más unión de apoderados, más unión de compañeros también... Es que ahí había una amistad entre los apoderados y los alumnos, como llevaban harto tiempo, los niños como que se criaban juntos, porque tu sabí que pasan más en el colegio que en la casa, entonces ya eran como todos familia, y nos uníamos, fue amistoso po, fue algo bonito, que ahora ya no...jajaja” (Mujer, apoderados colegio IVE alto, Colina).

Asimismo, se destaca como la percepción de semejanzas entre los apoderados colabora con el vínculo entre los padres. El tener posturas similares frente a temáticas asociadas al proceso escolar y crianza de sus hijos también facilitaría el que unos apoderados se acerquen más entre sí.

“Porque éramos apoderados como bien parecidos po, con la misma personalidad, los mismos pensamientos, o sea, no sé si los mismos pensamientos, pero bien parecidos” (Mujer, apoderados colegio IVE alto, Colina).

La continuidad en el tiempo como grupo de padres también es mencionado como un factor que promueve el conocimiento entre apoderados en los **colegios con IVE medio**. La permanencia en un mismo grupo facilita identificarse entre los apoderados y conocer a los compañeros de curso de sus hijos, lo que –eventualmente- podría dar paso a desarrollar otro tipo de actividades entre los apoderados.

“...venían como cuatro años juntos pero después viene eso que los quieren separar y los van mezclando porque el que tiene peor comportamiento, que este para acá este otro para allá., más que nada por temas conductuales, no sé si por rendimiento... [en referencia al participar del mismo curso durante 4 años]... Si, conocía más a los apoderados, me sabía algunos nombres e incluso conocía más a los compañeros de la A. (hija del apoderado entrevistado). Además, los papás propiciaban otro tipo de actividades donde uno podía compartir más y conocer más a los niños. Yo ahora no tengo idea de cómo se llaman los compañeros de la A., no van para la casa, el colegio es el punto de contacto, no se juntan en otras actividades por fuera” (Mujer, apoderados colegio IVE medio, Maipú).

A su vez, el tamaño del colegio es mencionado como una dificultad para vincularse entre padres, lo que combinado a los cambios en la conformación de los cursos se constituiría en un obstáculo para una mayor interacción entre los padres de los estudiantes.

“Mira, por ejemplo, la A. estuvo dos años en un curso y cambió de ciclo y la cambiaron de curso, otros compañeros. Son hasta la letra L, son como más de 3000 cabros chicos, es un colegio muy grande” (Mujer, apoderados colegio IVE medio, Maipú).

En los **colegios con IVE bajo**, se destacan –también- la continuidad en el tiempo de los grupos y el tamaño de la comunidad escolar como factores que influyen en el conocimiento entre padres. Mantener un mismo grupo curso devendría en mayor conocimiento entre sus miembros y el tamaño del colegio ayudaría a poder conocer a otros miembros de la comunidad escolar.

“Es que bueno yo estuve mucho tiempo, que ya en cuarto medio ya la unión de los apoderados era full po, pero yo creo que el curso...Sí, yo creo que por ejemplo el curso de la Dominga que si llego a cuarto medio va a ser igual que cuando yo estaba en el colegio [...] Porque como el colegio es chiquitito, todos se conocen, por ejemplo la Dominga sale el colegio y niños de otros cursos le dicen “chao Dominga”, con los papás también, se saludan de los otros cursos...” (Mujer, apoderados colegio IVE bajo, San Miguel).

La solidaridad como un acto de unión entre apoderados

Si bien no fue mencionado en todas las entrevistas, los actos solidarios emergieron como una acción de unión entre los apoderados. En los **colegios menos vulnerables** el ayudar surge como un acto de unión con los padres que presentan alguna necesidad puntual o permanente. Uno de los entrevistados señala –incluso- que las diferencias económicas y los problemas de algunas familias o apoderados serían un movilizador para las redes de apoyo internas del colegio, más que un promotor que divida a los apoderados.

“Puede haber una cierta desigualdad, pero no es algo que yo diría que sea un conflicto como tema de conflicto, yo diría que al contrario, hay más un ambiente más de solidaridad de parte de los apoderados, con respecto a él que tenga mejor, más dificultados, o ya sea porque un apoderado paso por una etapa difícil, porque se separó etc., o que le tocó asumir todas las cosas a ella, porque de alguna u otra manera hay apoyo de los que estamos alrededor, bueno cuenta con nosotros... entonces tu decí, bueno, bueno ahí todo un tema de solidaridad de parte del curso, que se dan no solamente con nosotros, sino que todos los cursos uno cuando ha habido casos que se dan,

entonces la parte vulnerabilidad o las diferencias que se dan de una u otra manera siempre como son estrechados o minoradas para que no se noten” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

En el caso de los **colegios con mayor vulnerabilidad**, se desarrollaría una situación similar. Cuando suceden situaciones donde una familia requiere la ayuda del resto de la comunidad escolar, ésta se une y organiza para acudir en auxilio de esas familias.

“Mira, son unidos cuando hay como catástrofe o si un apoderado tiene algún problema en la familia, ahí, el grupo del colegio se une y ayuda a esa familia, a esa persona que tiene un problema grave, eso” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

La confianza hacia la escuela se basa en la percepción de los padres del apoyo que se brinda a sus hijos e hijas.

Los entrevistados señalan, sin observar diferencias por nivel de vulnerabilidad, que la confianza hacia la escuela se sustenta en la preocupación, seguridad y apoyo, en general, que entregan a sus hijos e hijas, lo que tiene como consecuencia sentirse satisfechos con el colegio. Asimismo, destacan el nivel de conocimiento de los miembros del colegio (docentes y directivos) como otro elemento de confianza hacia la organización y, a la vez, cómo estos muestran preocupación hacia sus hijos e hijas y hacia ellos, como apoderados. El percibir este tipo de elementos impacta positivamente en la impresión que los apoderados mantienen del colegio.

“Eso a mí por lo menos, esas son las cosas que me llegan, que me... el que... eh no sé po el que se acerquen, el que le pregunten como estay, porque no viniste, eh... el que son ciertos niños que si no vienen hay que empezar a llamar al tiro a la casa, a mí no me llaman porque saben que está en la casa, pero eh... en ese sentido eh... eso me gusta, el cómo y los chiquillos también es eso lo que les gusta, de que en cierta forma hubiera una mamá un papá, o sea me da la impresión de que eso buscaron los chiquillos en el colegio, de que había alguien que se preocupara, había alguien que lo escuchara, había alguien que no hizo diferencia, había alguien que los integró, eso...” (Mujer, apoderados colegio IVE alto, Puente Alto).

Los profesores son el principal referente de la confianza de los padres hacia la escuela.

Los entrevistados coinciden en que el desarrollo de confianza hacia el colegio es mediado por el vínculo y calidad de la relación que sostienen como padres con los docentes. Se señala que el nivel de confianza depende mucho del estilo de cercanía que muestren los profesores con los apoderados.

“Es que como te digo, como a mí me gusta participar, yo paso en los colegios, en los dos, en el subvencionado y en el municipal, entonces yo ahí ya tengo un apego con los profesores porque a mí ya me conocen, a lo mejor no saben cómo me llamo, pero si saben que yo soy el apoderado de la V., y ahí dicen ahí viene la mamá de la V., y yo me pongo a conversar con ellos, o le pregunto algo, o opino de algo que supe, entonces no sé po, es como la confianza que te da el profesor, y bueno con la profesora del municipal también tengo harta confianza con ella, y converso hartito, y ahora con la tecnología por WhatsApp también me comunico hartito con la profesora del municipal por lo menos po” (Mujer, apoderados colegio IVE alto, Colina).

Confianza en base al conocimiento de los apoderados.

Los entrevistados de **colegios de IVE bajo y alto** señalan sostener ciertos lazos de confianza o la posibilidad de desarrollarlos con otros apoderados, lo que no es señalado de la misma forma por los apoderados de los **colegios con IVE medio**.

Quienes señalan tener confianza hacia otros apoderados basan esa confianza en cierto grado de conocimiento del apoderado que se ha desarrollado con el tiempo que llevarían compartiendo, por lo que este tipo de relación no es generalizada con todos los apoderados. El conocimiento de los apoderados abarcaría las capacidades de éstos para poder colaborar con las actividades escolares, organizando los recursos que los apoderados pueden ofrecer al desarrollo de las actividades escolares. Asimismo, posibilitaría el poder dejar a sus hijos al cuidado de otros apoderados.

“No, yo creo que sí, se da en todo orden de cosas, hay apoderados que tienen mucha confianza entre ellos, ya, el grupito que te digo también po que cuando yo por ejemplo no puedo ir, llamo de que se trató la reunión, nos comentamos, o conversamos WhatsApp o hablamos por teléfono cuando

ellos no pueden ir también lo mismo, ya eh, mmm yo diría que eso que se da por lo menos en mi grupo que yo tengo, también se da en otros, se da en otros, en otros grupos de apoderados y que pasa exactamente lo mismo, hay una confianza mayor o ponte tú te dejo mi hijo encargado porque yo confié plenamente en ti eso se da ese nivel de confianza que tanto así como para decir yema te dejo mi hijo, te lo confié en tus manos, si tú vas, yo te dejo te doy permiso, una cosa así, o sea tiene que a ese nivel de confianza, mira si tú no vas, yo no le doy permiso porque no confié en ninguna persona o que me dé la garantía que va a estar en buenas manos, y eso se ha dado hasta el día de hoy yo diría en o sea, conmigo se da con dos o tres apoderados más, los otros bueno también tiene que esa alianza por ser, esa unión que se va dando y que va surgiendo que va más allá del colegio si no que se da como un lazo de amistad, más que lo funcional del colegio” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

Si bien se señala la posibilidad de desarrollar relaciones de confianza entre apoderados, también se señala que no necesariamente llega a constituirse con todos los apoderados al nivel de una amistad, este último vínculo correspondería a una relación más profunda (aunque algunos apoderados señalaran tener relaciones de amistad dentro del colegio).

“Si, si no sé si amistad, pero confianza si, por ejemplo tenemos un WhatsApp donde estamos todos y ahí yo tengo solo algunos internos, que son con los que más hablo” (Mujer, apoderados colegio IVE bajo, San Miguel).

La confianza se desarrolla con apoderados considerados como semejantes.

Los apoderados que señalaron no confiar o discriminar con quien desarrollar una relación de confianza dan argumentos como no tener semejanzas con su forma de ser (es importante recordar que, en general, los entrevistados corresponden a un perfil de apoderado participativo). Se señala que se pueden sostener acciones de ayuda hacia apoderados percibidos como diferentes, pero que es improbable el poder interactuar en forma reiterada.

“mmm... Depende a donde me juntaría...si fuera mi vecina y fuera buena onda o si ella tuviera algún problema la ayudaría...así como soy yo. Pero de juntarme con una persona flaite, que yo ande no” (Mujer, apoderados colegio IVE alto, Colina).

En relación al sentido de participar por parte de los apoderados se encontraron dos resultados relevantes: la participación de los apoderados como una acción funcional y el compartir entre apoderados como un valor de la participación.

La participación de los apoderados es funcional

En general, todos los entrevistados dan cuenta de que la principal razón de participar - activamente- en las actividades que el colegio propone, apunta a colaborar con las experiencias educativas de sus hijos e hijas. La experiencia de compartir entre apoderados se desarrolla casi – exclusivamente- dentro del colegio, salvo con algunas experiencias esporádicas donde el foco de la actividad es distinto al pedagógico. Estas actividades distintas tendrían por objetivo el conmemorar ciertas festividades o cierre de procesos donde se desarrollan productos diferentes a lo tradicionalmente académico (paseos escolares, por ejemplo).

“Así como conocerte la verdad, mmm fuera de las instancias escolares? No, la verdad que no fuera dentro del colegio. El encuentro es más funcional, quizás se da más en los cursos más chicos donde se ven más y se cambian los teléfonos, yo lo vi en el otro colegio cuando el R. era chico. Yo tenía una persona donde teníamos contacto, eso pasaba porque yo era colega y vivíamos cerca y nos llevábamos bien eso... como que ellos veían la oportunidad como de brindar un servicio a sus hijos, de colaborar con eso, más que de hacer un nexa con el colegio...” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Un ejemplo de la funcionalidad de la participación de los padres es el interés de participar de los padres en el colegio para presenciar actividades protagonizadas por sus hijos e hijas.

“Es que yo me dedico a mirar a los chiquillos...después si hacen un break o alguna cosa vamos a comprar, pero para mí mi intención es venir a ver a mi hija, venir a ver eh las presentaciones de los niños, como vienen vestidos, si sus papás se esforzaron en eso, eso me interesa, el resto...” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

El compartir con los padres es un elemento de la participación valorado por los apoderados.

Si bien el foco de la participación está puesto en los beneficios para los estudiantes, los entrevistados también se refirieron a las actividades donde se encuentran con otros apoderados como una oportunidad para compartir.

Los entrevistados de **colegios con alto y bajo IVE** destacan el compartir como un valor o ganancia asociado al participar. En el caso de los **colegios de IVE medio**, el foco de participar sigue estando situado en los beneficios de sus hijos e hijas. Además, cabe mencionar que el compartir adquiere diferentes connotaciones, según cada apoderado. Para algunos refiere al desarrollo de amistad para otros apunta a poder conocerse o ayudarse mutuamente o incluso pasarlo bien.

“a mí me gusta participar po, me gusta tener amistad con los apoderados porque así uno se ayuda po, para las tareas... no sé po [...]Yo creo que los apoderados deberían poner de su parte para participar más porque igual es entretenido y es bueno participar en los colegios po, en lo que sea... Porque hace bien participar, tener amistades, tener conversaciones con otras personas que uno no conoce bien, yo encuentro que a mí me hace súper bien.” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

La participación puede fomentar la igualdad entre los padres.

Asociado al sentido de compartir dentro de los espacios y formas de participación de los padres, los entrevistados señalan que esas instancias favorecerían la percepción de igualdad entre los padres. Esta igualdad apunta, en unos casos, a desestimar las diferencias socioeconómicas de los padres y situar las relaciones en base a las semejanzas de los padres.

“Claro, si y ahí no po, porque ahí somos todos iguales... Si, da lo mismo, porque que nadie va a sacar ah es que yo tengo plata, ah, no eso da lo mismo, el tema es este, son los niños o el tema es qué opinas tú de la sexualidad qué opinas tú del aborto, qué opinas tú de esto, y se forman los grupos, se tocan los temas, se hacen las dramatizaciones, entonces se da la instancia de que los papás opinen vuelvan a ser niños eh se relajen, se distiendan, no sé...” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

En otros casos, estas actividades de participación favorecerían el poder establecer relaciones más igualitarias que refieren –específicamente- a sentirse escuchados y valorados por el colegio.

“Eh por ejemplo cuando iban a cambiar al colegio ahí hicieron una reunión así como hablando como de los pro y los contra, que ahí la gente podía hablar, podía hacer preguntas... Claro, todos los apoderados juntos todos los apoderados juntos, yo encuentro que esas actividades son importantes para los apoderados del colegio, porque se sienten se pueden sentir escuchados, valorados un poco” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

Las actividades formales, como las reuniones de apoderados, no promueven la interacción entre los padres.

Todos los entrevistados refieren que las actividades formales de los colegios, particularmente, las reuniones de apoderados desarrollan una dinámica donde los apoderados no interactúan con sus pares y al tener un carácter –preferentemente- informativo, su rol es pasivo y de espectador.

“Las reuniones también, pero las reuniones son poquito lo que uno puede estar conversando con el apoderado porque tiene que estar pendiente de lo que habla la profesora, de lo que habla la directiva, entonces cuando uno sale si es que no se va al tiro” (Mujer, apoderado colegio IVE bajo, San Miguel).

“No, de comunicaciones no, yo diría que el incluso que las reuniones de apoderado son muy estructuradas del punto de vista eh... entre ver información y para de contar, ojalá los apoderados no opinen mayormente, ojalá los apoderados no cuestionen el...el sistema pedagógico del colegio, ojalá los apoderados no se cuestionen con respecto al tema formativo... Si, o sea es los pocos apoderados que generalmente levantamos la mano o que opinamos sobre algo, eh... no tenemos mucho.... O sea quedamos siempre ya en que apoderados que está molestando que está... ya... y eso es responsabilidad de los apoderados más que del colegio.” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

En referencia al interés de los padres por participar en las actividades escolares se pueden destacar los siguientes resultados: desinterés en la educación de los hijos en algunos colegios, la baja motivación por participar en las organizaciones escolares, el vínculo entre el interés por participar y la satisfacción con los colegios y, por último, la identificación de los padres con un perfil participativo y con otros apoderados con altas expectativas hacia sus hijos.

Desinterés en la educación de sus hijos en los colegios con alto IVE.

Los entrevistados pertenecientes a **colegios con alta vulnerabilidad** señalan que en muchas ocasiones observan bajo interés de los padres hacia el proceso educativo de sus hijos, lo que influiría en su presencia en las actividades que organizan los colegios. Estos apoderados se remitirían a desarrollar actividades elementales en relación con sus hijos y sus procesos educativos, como la entrega de materiales escolares y transportar a los estudiantes al establecimiento escolar.

“Mayormente yo creo por su hijo po, porque si no estás interesado de que opinan respecto de la educación de tu hijo, de lo que está pasando de tu hijo y si sobretodo de que acá el colegio está preocupado, de cómo están de cómo se sienten y que los papás no aparezcan yo lo encuentro que es, yo siempre he dicho lo mismo, hay papás que se limitan a comprar los cuadernos a comprar el uniforme, y lo dejan en la puerta del colegio y arréglatelas solas y como muchos piensan también de que ya cumplieron los 12 años no necesitan papás y esa cuestión yo encuentro que es un error” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

A su vez, los entrevistados pertenecientes a los colegios con mayor vulnerabilidad indican que la actitud que muestran los padres incide en el modo que se comportan los estudiantes respecto de su motivación frente a los estudios.

“Ah lo que a mí me molesta, es que los papás se quejan y no hacen nada, jaja... Por ejemplo dicen: ¡ah es que los niños son desordenados, que no hacen que no sé, qué no sé cuánto!, la profesora ha dicho que ha terminado la reunión de apoderados y todos se van y dejan los asientos desordenado, eh no ... se supone que uno entra a la sala y la sillas están o las silla arriba o las sillas abajo, eh ... yo, si los papás no tienen nivel de educación que se les exige a los chiquillos, o sea si mínimo uno tiene respeto de esperar que la profesora diga: ya la reunión terminó, nos podemos ir, o se pueden retirar... y se van po, pero cuando ellos llegan y se van, y dejan las sillas desordenadas, eh... no sé, la profesora está hablando y se ponen a conversar x cosas, eso da un poco... de que se les pide algo a los chiquillos que los papás no cumplen” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

Este nivel de interés demostrado por los apoderados no sería exclusivo de los colegios con mayor vulnerabilidad, en uno de los **colegios con menor IVE**, el entrevistado señala que el foco educativo o pedagógico no sería de interés de los apoderados. Se señala que existen apoderados que carecen de una preocupación mayor respecto del proceso educativo que

vivencian sus hijos, descuidando si el colegio presenta todas las condiciones necesarias para el desarrollo de una educación de calidad. Salvo que el conflicto este asociado directamente con su hijo o hija.

“Porque mmm... es una radiografía de la sociedad también, a la gente le gusta pan y circo y por lo tanto, mientras te tengan entretenido, estés entretenido lo demás les da lo mismo, entonces no hay un cuestionamiento más profundo con respecto o sea a... a ver te voy a dar un caso, si el curso nuestro estuvo un mes con cuatro profesores menos, que nadie se pregunta qué pasaba con eso esas horas que no se recuperan, que pasaban con esas horas que los niños estaban en el patio, que paso con aquellos niños que se accidentaron por estar en el patio, y no habían más allá, salvo que cuando a alguien le tocara, de esos apoderados, algún problema a sus hijos, ahí salta y dice pucha, pero no hay un tema más profundo de cuestionarse así a ver yo estoy pagando por una educación, quiero saber que pasa, porque no están faltando los profesores, ya, eh el curso nuestro es un curso que tuvo conflictos desde el inicio, desde el primero básico hasta el día de hoy” (Hombre, colegio apoderado IVE bajo, La Cisterna).

Baja motivación por formar parte de las organizaciones de padres y apoderados

La baja motivación que presentan los padres a participar se graficaría con mayor claridad en su escaso interés por formar parte de las organizaciones de padres. Esta dificultad en conformar las directivas de centros de padres y apoderados y asumir el rol que implican se extiende a todos los colegios (sin importar su IVE).

En el caso de los **colegios con alta vulnerabilidad**, ambas entrevistadas señalan que la principal razón de esta baja motivación sería el tener que asumir las responsabilidades que implican los cargos de las directivas de estas organizaciones. Si no hay interés de participar –en general- de las actividades ofrecidas por el colegio, el interés por formar parte de las directivas de centros de padres y apoderados es aún menor.

“Más que nada por la responsabilidad, porque yo creo que es por eso, yo creo que a la mayoría...ah es que no tengo tiempo o que me va a ocupar mucho tiempo [...] Sí, yo creo que la mayoría no quiere asumir responsabilidades... Por lo menos yo el año pasado no, a mí me gusta participar, pero no creo que haya que tener un cargo para poder participar, en mi opinión, en mí, a mí si me llaman yo voy a venir, si necesitan mi ayuda

voy a venir, no necesito tener un cargo” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Puente Alto).

En el caso de los **colegios con vulnerabilidad media**, la situación es similar a la de los más vulnerables; existe un bajo interés por participar en las directivas y en las actividades que estos organizan para gestionar su trabajo como representantes de los padres y apoderados (por ejemplo, asambleas). Resalta el bajo compromiso que muestran los padres para este tipo de iniciativas, lo que conllevaría que quienes ocupan estos puestos de dirigentes sea un grupo reducido de apoderados que se van manteniendo en el transcurso del tiempo, en vista que no hay otros apoderados interesados.

“No, cuesta un mundo que alguien se motiven a hacer algo en las reuniones de apoderados, para ser alguien de la directiva o delegado. A las reuniones del centro de padres creo que va súper poquita gente, a las asambleas. En los cursos les cuesta mucho comprometerse [...] en el fondo la gente no se ve como motivada por esa participación ahí en el colegio. Muchos dicen que no tienen tiempo, que hacen muchas reuniones, como que elude el compromiso para esas cosas en general, como que no quiere participar porque le va a implicar que va a tener que ir a reuniones después. Entonces, mientras menos les pidan, mejor. Mientras menos compromiso les pidan la gente siente más tranquila. Como que ya tengo suficiente con lo que tengo, imagínate hacer más cosas. De hecho las dos veces que yo me comprometí fue porque nadie más quería, de hecho yo era nueva por decirlo de algún modo y me hice cargo dos años y el resto de los papás hacía como 3 o 4 años que no querían participar. Así que al final son siempre los mismos” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

El mismo panorama es posible ser visualizado en los **colegios con baja vulnerabilidad**. El bajo interés de los apoderados se reitera y los puestos de las directivas son ocupados por un grupo de padres y apoderados que a lo largo de la trayectoria escolar de sus hijos e hijas van asumiendo, en más de una ocasión, los diferentes cargos de las directivas de los centros de padres y apoderados.

“Mira, nosotros estuvimos este año la suerte que llegó una apoderada nueva ya, no sé si la pillaron volando bajo, pero fue como “toma tú la llevái”, eso da cuenta porque es algo que no ocurre, ahí que un apoderado nuevo tome la directiva de un curso [...]pero había un cierto nivel de participación, si muy centrado en el mismo grupo de apoderados que está en todas las etapas, ya para este año no había mayor interés ya, por lo menos el que había sido presidente el año anterior no quiso seguir siendo este año, y ahí obviamente se incorporó. a como se llama este apoderado nuevo como presidenta, y el

resto como detrasito, ya algunos que se han repartido el plato ya dos o tres veces, pero más allá de eso, no hay un interés así como el resto no si a mí me gustaría estar participando, de echo cuesta mucho ya que ellos participen en las actividades que se organizan” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

El interés de los padres por participar se vincularía con la satisfacción que muestran hacia el colegio en relación a sus hijos.

Si bien no todos los entrevistados señalan estar satisfechos con el colegio al cual asisten sus hijos, cuando lo están parecen ser más proclives a asistir a las actividades que se les ofrece participar. En el caso de no estar satisfechos con el proceso que se desarrolla con sus hijos e hijas se daría el efecto contrario. En este punto, surge la figura central de los docentes como el factor que incide en el nivel de satisfacción que tienen los apoderados respecto del colegio. El que los docentes desarrollen altas expectativas y que se plasmen en un discurso positivo contribuiría al desarrollo de una alta motivación, tanto de niños como de apoderados. En el caso de los primeros, estaría orientado al trabajo en sus estudios y para los segundo, en acompañar este proceso de sus hijos e hijas.

“Yo veo claramente la diferencia entre el curso del R. en el otro colegio y este. Ahí no todo los papás son profesionales, pero están ahí con sus hijos, todos los niños aspiraban a estudiar y el discurso de los profes también va para allá. Aquí el discurso de los profes es súper desmotivador. Son poquitos los que hacen algo para motivar a los chiquillos a hacer algo mayor. Es una visión súper limitada” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

El interés de los apoderados por participar se vincularía con la satisfacción que muestran hacia el colegio en relación a la promoción de su participación.

Para todos los entrevistados resulta importante el llamado que – eventualmente- les pueden realizar los colegios a participar. Esto apuntaría al desarrollo de más actividades, invitarlos a formar parte de las decisiones y hacerles sentir que son parte de la comunidad escolar. Particularmente, en el caso de los **colegios con IVE alto**, el ser invitado a participar se vincularía directamente con el sentirse parte de la comunidad escolar.

“Porque como te decía anteriormente po, participo po, yo creo que soy de la comunidad porque siempre estoy ahí po o me mandan a decir si yo puedo participar y ahí estoy po” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

En relación a los **colegios de vulnerabilidad media**, se destaca la posibilidad de desarrollar una mayor cantidad de actividades de participación para apoderados. De esta propuesta se relevó la idea de que en la medida que se desarrollarán más actividades de participación, las altas expectativas hacia la educación -que presentan algunos apoderados- podrían ser transmitidas hacia otros que no las presentan, con el fin de poder consolidar una expectativa positiva hacia los estudiantes a nivel de comunidad escolar.

“Si en el colegio hubieran más actividad de participación esas expectativas se podrían contagiar a los otros apoderados. Así como pasa entre los alumnos, cuando hablan de expectativas mayores, les abren los ojos, no se habían puesto en la posibilidad de estudiar una carrera superior, yo creo que con los padres podría pasar lo mismo y que hubiese una expectativa más transversal” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

Como un elemento transversal asociado a la satisfacción de los apoderados con los colegios, se encuentra la gran importancia otorgada a la invitación para ser parte de los procesos democráticos que se desarrollan en los establecimientos escolares. Particularmente, los entrevistados valoran la posibilidad de estar presentes en la toma de decisiones donde los padres o sus organizaciones que los representan pueden dar a conocer su opinión. Es importante mencionar que existe un importante descontento en las dinámicas de toma de decisiones existentes entre la dirección del colegio y directiva del centro de padres y apoderados. Entrevistados de colegios de niveles medio y bajo de vulnerabilidad, señalan que en muchas ocasiones se toman decisiones entre las partes señaladas, sin integrar al resto de los apoderados, lo que se constituiría un factor de desmotivación para seguir participando. Bajo esta dinámica los centros de padres serían visualizados en forma negativa por el resto de los apoderados, ya que el proceso de tomar decisiones estaría teñido por la desinformación y la imposición de acuerdos no consultados a la comunidad escolar, en general.

“...no hay en estos momentos ni centro de apoderados elegido democráticamente, no hay un centro de alumnos elegido democráticamente, entonces, eh, todos esto te empieza a hablar que todo lo que tiene que ver con integración, no está funcionando, entonces con las cosas son impuestas al final tienes un desincentivo de la parte de profesores y alumnos

mayormente porque al final empiezan a ver que, o sea los que poco se pueden preguntar, dicen “bueno para que me pregunto para que hago algo si al final no va a pasar nada y va a seguir todo exactamente igual” (Hombre, apoderado colegio IVE bajo, La Cisterna).

Los padres se identifican con un perfil de apoderado participativo

En general, todos los entrevistados (**sin importar el IVE del colegio**), indican una identificación con aquellos padres y apoderados que son más participativos en el colegio, especialmente, con aquellos que forman parte de las directivas de centros de padres.

“Yo antes participé en la directiva del curso de la A. participé como dos años. Yo participé ahí porque el curso era más cohesionado porque los papás se conocían de hace mucho tiempo... [Se le preguntó si sentía parecido a los padres que son parte de las directivas de los cursos] Claro, porque yo me acuerdo que la otra mamá que ayudaba también trabajaba, entonces el tema del tiempo no era tan importante.” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

“Sí, la directiva que esta en este momento... buena. Lleva como 3 años, porque ellos hacen lo que tienen que hacer, tratan de unir al curso, dentro de lo que han podido pero ellos no pierden la esperanza porque participen más. Ellos son más parecidos a mí, bastante. Me siento más identificado con ellos... [¿Estos papás participativos, son la mayoría o minoría?] Minoría, serán unos 5 de 38 del curso. Son cinco o seis” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

Identificación entre padres por tener altas expectativas hacia los hijos e hijas.

Los entrevistados señalan identificarse y diferenciarse, entre los padres, según las expectativas que tendrían éstos respecto de sus hijos. Las expectativas de los otros apoderados (y que formarían la mayoría del colegio) son bajas y coartarían las posibilidades de sus hijos.

“Yo no soy parte de la mayoría del colegio. Yo no dudo que sean preocupados de los hijos, pero el tema pasa por las expectativas, porque son distintas, la mayoría de los papás ven un límite en las posibilidades de desarrollo de los hijos. Muchos entran porque ven que es un colegio técnico en la media. Si yo veo que deben ser muy poquito los papás que ven una

expectativa más allá para sus hijos” (Mujer, apoderado colegio IVE medio, Maipú).

“Tenían otra onda, otra enseñanza. Eran como más como piensa uno, tenis que estudiar pasar ser alguien en la vida. En cambio los otros no le dicen eso... Porque éramos apoderados como bien parecidos po, con la misma personalidad, los mismos pensamientos, o sea, no sé si los mismos pensamientos, pero bien parecidos” (Mujer, apoderado colegio IVE alto, Colina).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En el presente capítulo se desarrolla la discusión de los resultados, en la cual se entrelazan los resultados obtenidos y se comparan con el marco teórico que precede esta investigación con el fin de poder comprender los principales hallazgos encontrados. En el capítulo se despliegan los resultados, vinculándolos con las preguntas y objetivos que guiaron todo el proceso investigativo.

En cuanto a la relación entre familias y colegios, no se observan diferencias importantes entre los relatos de los entrevistados. Cuando se refieren a la comunicación que sostienen con el colegio de sus hijos, la mayoría señala que esta se desarrolla cuando existen problemas conductuales o malos resultados académicos. Esto es similar a lo que señala Ramírez (1997), quien indica que la mayor parte de las citaciones desarrolladas por el colegio son por asuntos propios de los hijos y la mayoría de las veces son de carácter negativo.

Generalmente, lo que sucede es que la comunicación se da de forma unidireccional, es decir, que es la institución escolar la que informa a los padres. Esto es concordante con el estudio desarrollado por Rivera y Milicic (2006) en escuelas municipales, donde la interacción con los docentes era escasa, la información también se daba en forma unidireccional y lo común era que el contenido de esta comunicación fuera de carácter negativo sobre la situación de los estudiantes.

Lo interesante del contenido de la comunicación entre familia y escuela, señalada por los entrevistados, es que hay una alta satisfacción, ya que sería comprendida como una preocupación del colegio hacia el bienestar de sus hijos, independiente que el foco sea lo negativo. Tal como señala Weiss (2014), el asistir a las entrevistas de apoderados (como una forma de involucramiento parental) posee el beneficio de construir relaciones al interior del colegio, obtener información por parte de las familias para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos y es un espacio que permite que las familias muestren apoyo a sus hijos. Podría ser que estos mismos

beneficios sean la base de la satisfacción planteada por los entrevistados respecto de las entrevistas y comunicación –en general- con los colegios.

Esta valoración es concordante con un estudio desarrollado por la Universidad Católica con sede en Villarrica sobre la relación familia-escuela de escuela de Pucón y Villarrica, donde existe una gran valoración de los padres hacia las escuelas en cuanto a que la relación con los docentes es una oportunidad de información y apoyo en su rol como padres, por lo que es importante mantener una buena comunicación con la escuela para superar las deficiencias (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006)

Tampoco se observaron diferencias importantes -entre los colegios- cuando se les consultó por los medios o canales para establecer la comunicación. Para todos la agenda escolar era el principal medio de comunicación. Cabe mencionar que independiente del medio de comunicación utilizado por el colegio, en general, se observó lo que señala Martínez y Galíndez (2003), en cuanto a que los docentes apoyarían las vías tradicionales de comunicación con los padres, es decir, estos últimos deben recibir la información que se envía desde la escuela. En pocos casos se vio mayor interés de los apoderados por comunicarse con el colegio, tal como ha sido la tónica, este interés surge cuando hay la necesidad de resolver un problema con sus hijos e hijas.

Los entrevistados también relevan el uso de la tecnología como canal importante de comunicación con los padres. Muchos señalaron, sin importar el nivel de vulnerabilidad del colegio, usar la aplicación WhatsApp para comunicarse y saber lo que sucede en el colegio. Lo interesante de este recurso es que la información de procesos y actividades formales de los colegios muchas veces son informados a través de los padres, más que una comunicación directa desde el colegio. El valor que se entrega a este tipo de redes sociales radicaría –probablemente- en la efectividad de la comunicación, bajo el contexto que las cargas laborales y hogareñas, en muchos casos no permiten que los padres acudan directamente a los colegios para informarse. Por otro lado, la valoración hacia este tipo de redes sociales podría estar vinculada a que estos grupos virtuales se transformen en grupos de ayuda, foros de consulta y de toma de decisiones como grupo de apoderados.

En referencia al nivel de apertura de los colegios para la participación de los padres y apoderados, comienza a aparecer las primeras diferencias entre los niveles de vulnerabilidad de las instituciones escolares. En ambos colegios con mayor vulnerabilidad destacan un alta apertura a que los padres participen, incluyendo actividades pedagógicas. Al parecer estos colegios valorarían la participación de los padres como un factor pedagógico. Por ejemplo, en uno de los colegios –incluso- permiten el ingreso al aula de clases para enterarse del contenido que se está trabajando y de cómo apoyar a sus hijos e hijas si es que tienen dificultades. Esto se vincula con lo señalado por Santelices y Scarglotti (2005), quienes destacan que las familias pueden ser vistas como una instancia educadora y un recurso pedagógico que las escuelas pueden aprovechar. Al parecer este grupo de colegios está desarrollando tal visión con sus apoderados.

La apertura de los colegios de IVE alto, también se manifestaría en el trato que otorgan hacia los apoderados. Ambas entrevistadas destacaron un trato amable al momento de asistir al colegio. Esto puede ser entendido como un factor o variable positiva para promover la participación de los padres en el colegio. Tal como señala Ramírez (1997), el clima de acogida y la comunicación que se desarrolla con las familias de los estudiantes influyen en el modo de que se da la relación entre familias y escuela.

La gran apertura hacia las familias –recién comentada- no se daría de la misma forma en los colegios con IVE medio y bajo y se desarrollaría sólo vinculado a actividades formales. Los apoderados se quejaron del modo de vincularlos, lo que se configuraría como una dificultad para la participación de las familias. Esto se asemejaría a lo señalado por Martín-Moreno (2001 citado en Parra, 2004), quien indica entre las principales dificultades de participación de las familias es la sensación de exclusión dentro de las comunidades escolares que conforman. Esta percepción de exclusión de los apoderados se vincula –directamente- con las posibilidades de opinar y ser parte de decisiones importantes en la gestión escolar. Entonces, cuando los apoderados no pueden cumplir con tales expectativas de participación, la motivación por estar presentes en las actividades escolares decaería.

Respecto del nivel de participación de los padres en las actividades escolares, se han considerados dos aspectos: asistencia a actividades desarrolladas por el colegio y el nivel de influencia que tienen los padres en los colegios.

En cuanto al primero, los entrevistados –en su mayoría- dan cuenta que siempre participan el mismo grupo de apoderados a las actividades formales. La cantidad de asistentes en relación a cada grupo curso se da diversas formas en los colegios; para unos colegios es alta y para otros es baja. Entre las actividades formales, la que más destaca es la reunión de apoderados, ya que es común a todos los colegios. Este espacio formal parece ser lo que Coloumbe (1995 citado En Ramírez, 1999) indica como el modo que los colegios han optado para relacionarse con los apoderados, este tendría un contenido, dinámica y frecuencia determinada tan sólo por los colegios.

Por otro lado, todos los entrevistados coinciden en que la participación de los apoderados aumenta cuando se desarrollan actividades informales, tales como celebraciones, aniversarios, peñas folklóricas, kermesses, entre otras. La predilección por estas actividades escolares puede vincularse a que los apoderados pueden participar en conjunto con sus hijos, por lo que les resulta más motivante el tener la oportunidad de interactuar como familia. También este comportamiento de los apoderados se podría ligar a lo que Carriego (2010) señala, donde en muchas ocasiones, los padres y, sobre todo, los de menor nivel socioeconómico tienen menores posibilidades de acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos y los docentes tienden a presentar mayores expectativas hacia los apoderados, por lo que se podría hipotetizar que el participar en estas actividades sería un forma de acompañar el proceso escolar de sus hijos, en compensación a lo que sucede con actividades relacionadas con el trabajo académico (reuniones de apoderados, por ejemplo).

En referencia al nivel de influencia que ejercen los apoderados en la gestión y dinámica del colegio, casi todos los entrevistados señalan que el tipo de participación que se promueve en el colegio es pasiva, señalando que las actividades formales a lo cual se les invita, son más bien informativas (reuniones de apoderados, por ejemplo). En general, no habría espacios para opinar e intervenir en decisiones asociadas al proceso educativo de sus hijos. Este reclamo generado por los apoderados entrevistados, sería consistente con los señalado por Martínez y Galíndez (2003), en cuanto a que cada vez los padres muestran mayor interés de participar en la gestión escolar y querer ser parte de las cuestiones educativas de interés.

El análisis del nivel de influencia de los apoderados continúa en la revisión de los espacios de participación que desarrollan los colegios. En el análisis de las entrevistas se pueden detectar los siguientes espacios de participación: las reuniones de apoderados, entrevistas de apoderados, actividades recreativas y culturales, actividades formativas para padres y el voluntariado de apoderados. Estos espacios de participación son similares a los que destacan los profesores en el estudio ya mencionado desarrollado por la PUC (2006), ellos destacan 3 espacios formales y recurrentes de relación con la familia: reuniones de apoderados, entrevistas individuales y comunicación escrita. Además, destacan la participación puntual en las celebraciones que se desarrollan en la escuela.

Las reuniones de apoderados, para todos los colegios, son destacadas como el principal espacio de participación para los padres. Esto es concordante con un estudio realizado por la Universidad Austral donde se da cuenta de este espacio como la forma más recurrente de participación de las madres en la escuela (Villarroel y Sánchez, 2002).

Además, este es un espacio de participación descrito como pasivo, donde el foco está puesto en la entrega de información del funcionamiento general del curso. Tan sólo el espacio de tiempo que se entrega a las directivas de padres es vista como un momento de participación activa, en el cual los padres pueden opinar y discutir entre ellos. Esto va en línea con lo señalado por el estudio desarrollado por la PUC (2006), quien señala que la relación familia-escuela se desarrolla –principalmente- en la interacción entre el adulto responsable del estudiante y el profesor jefe a través de las reuniones de apoderados, las cuales –en general- son mensuales y se realizan con el fin de entregar información sobre el curso.

Las entrevistas de apoderados, también aparecen como un espacio de participación común a todos los colegios, sin importar su nivel de vulnerabilidad. El principal objetivo de este espacio está dirigido a resolver problemas vinculados a los estudiantes, lo que sería un sesgo hacia los apoderados, ya que los que padres que cuentan con hijos o hijas con buen rendimiento escolar y sin problemas conductuales, generalmente- no son citados por los docentes. No obstante, para los entrevistados de los colegios menos vulnerables, las entrevistas de apoderados servirían para entregar aspectos positivos del proceso educativo de los estudiantes, sin desconocer por ello, el foco en lo negativo.

En todos los colegios se desarrollan actividades recreativas y/o culturales, tales como peñas folklóricas o kermesses escolares. Sin embargo, difieren en la satisfacción de cómo se desarrollan estas actividades y cómo participan los padres en ellas. Por ejemplo, los entrevistados de colegios más vulnerables indican una alta satisfacción con este tipo de actividades porque son distintas y entretenidas. A pesar de ello, señalan que los padres que participan son el mismo grupo de apoderados que se ve en todo el resto de actividades. Las entrevistadas estarían distinguiendo un cierto grupo o perfil de apoderado más participativo. Para los colegios de IVE medio, estas actividades son poco significativas, ya que en uno de los casos no son invitados y en el otro no hay un rol activo para los apoderados. En el caso de los colegios con menor vulnerabilidad, los entrevistados señalan a este tipo de actividades como claves para poder compartir y crear lazos, siendo un espacio propio de los padres.

Las actividades formativas están presentes en todos los colegios y los entrevistados coinciden en que son acotadas e inconstantes en el tiempo. Sin embargo, adquiere una particular valoración positiva por los apoderados, ya sea porque son un espacio de ayuda y, por otro, porque pueden compartir con otros padres. En este último, punto sería clave, ya que las actividades formativas presentarían diversos formatos. Mientras las charlas más tradicionales no facilitan el diálogo entre apoderados, las que aplican un formato de taller promueven el vínculo entre padres.

A pesar de la valoración positiva de las actividades formativas, en general, la asistencia de padres es baja y estarían presente el grupo de padres “participativos” que es reconocido en cada colegio.

En relación al trabajo voluntario que pueden realizar los padres en el colegio, solo surge con recurrencia el formar parte de las organizaciones de centros de padres y apoderados. Para Epstein (2013), este es uno de los tipos de involucramiento que los padres pueden experimentar en relación al proceso educativo de sus hijos. La autora señala que en este tipo de involucramiento los padres pueden insertarse en la toma de decisiones y gestión de la escuela. Sin embargo, los entrevistados –en general- señalan que sus opiniones no son tomadas en cuenta por sus colegios, por lo que la función representativa de las directivas y centros de padres y apoderados

esta merma y –comúnmente- está destinada a organizar actividades internas para cada grupo curso.

En relación a este tipo de voluntariado, todos los entrevistados coinciden en la dificultad de poder conformar las directivas, lo que – básicamente- sería explicado por la motivación de responsabilizarse del rol que implica estas organizaciones.

En el proceso de análisis de las entrevistas se procesaron dos conceptos que se vinculan con la percepción del nivel de cohesión social de los colegios: percepción de la homogeneidad de la comunidad e identificación con ésta, los cuales podrían dar cuenta del sentido de pertenencia de los entrevistados con respecto a sus comunidades escolares.

En cuanto a la percepción de la homogeneidad de la comunidad escolar, el punto de referencia que se utilizó fue el nivel socioeconómico. En general, llama la atención que los entrevistados señalen no percibir importantes diferencias socioeconómicas entre los miembros que conforman la comunidad escolar, teniendo en cuenta los diferentes niveles de vulnerabilidad escolar de los establecimientos (sobre todo, los colegios con IVE medio).

No obstante, la percepción de homogeneidad socioeconómica no se condice con la identificación de la comunidad. En los colegios con alto nivel de vulnerabilidad, las entrevistadas señalan que tienen otras expectativas académicas y compromiso con la educación con sus hijos e hijas. Además, valores culturales y mayor educación se presentan como elementos diferenciadores del resto de los apoderados.

Esto es bien interesante de profundizar, vinculándolo con los fundamentos que cada apoderado entrevistado ocupó para optar por estos colegios y no por otros. La investigación realizada por Raczynski y Hernández (2012), dan cuenta de diversas dinámicas de elección de establecimientos escolares que se vinculan con el fenómeno de la segregación escolar. En general, estos autores señalan que en los estratos medios y bajos, el valor de la educación es instrumental, en términos que sería una etapa de paso para poder acceder a una mejor calidad de vida. Sin embargo, este sentido instrumental puede apuntar a diversos niveles educativos: en algunos casos los padres esperan que sus hijos alcancen la

licencia media para entrar rápidamente al mundo laboral, asociado a trabajos de baja calificación o a estudios técnicos, en otro casos, el sentido instrumental dado a la educación, presentaría expectativas de estudios superiores como los universitarios.

Seguido de lo anterior, el elemento diferenciador que presentan los apoderados se podría vincular a que todos ellos presentan un perfil de apoderado participativo que muestran altas expectativas educativas hacia sus hijos e hijas y, por ende, entregan un valor particular al proceso educativo que vivencian éstos en sus respectivos colegios. Esto resultaría, particularmente importante en el caso de las apoderadas de colegios de alta vulnerabilidad. Tal como mencionan Reay, David y Ball (2005), las familias en contextos de mayor vulnerabilidad se centran en entregar apoyo a sus hijos en temas prácticos más que sustantivos y la elección de colegio está marcada por un sentido de corto plazo, lo que sería diferente para las apoderadas entrevistadas.

En el caso de los colegios con IVE medio, una de las apoderadas da cuenta de diferenciarse del resto de los apoderados según su nivel de expectativas académicas hacia su hijo. Este nivel de expectativas marcaría que unos padres participen y otros no. En este punto, Garreta y Llevot (2003) señalan que las expectativas bajas de los padres se vincularían con una menor participación en el proceso escolar.

En los colegios con menor vulnerabilidad, hay una alta identificación con la comunidad, identificándose con la mayoría de los apoderados. Si hay aspectos diferenciadores tienen que ver con los intereses de su participación dentro del colegio (académicos-pedagógicos versus recreativos).

Por otro lado, se indagó en el capital social de las comunidades escolares, para lo cual el análisis de las entrevistas distinguió 2 conceptos claves: vínculos entre apoderados y solidaridad.

En relación a los vínculos entre apoderados, en todos los colegios, los entrevistados dieron cuenta de desarrollar pocos vínculos cercanos, los cuales –principalmente- se desarrollan frente a procesos pedagógicos del colegio (tareas, pruebas, trabajos escolares, entre otros) y de lo que sucede con sus hijos. Existe una diferencia, eso si, con los colegios con menor

vulnerabilidad donde los entrevistados dieron cuenta de tener mayores vínculos y con mayor frecuencia.

Como factores del desarrollo de vínculos entre padres, los entrevistados señalan el nivel de conocimiento entre los apoderados. Detrás del nivel de conocimiento entre los padres estarían factores como el tiempo, la semejanzas entre apoderados, el tamaño del colegio y la mantención de los grupos cursos.

Para Cox (2013), a la base del capital social (entendiéndolo como los vínculos que pueda poseer un individuo) está el desarrollo de la confianza hacia los otros. Los factores mencionados por los entrevistados coinciden con los aportes de Bryk y Schneider (2004) en relación al desarrollo de confianza como fuente de capital y cohesión social. Entre los factores que señalan estos autores se encuentra la reducción de la movilidad de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, manteniendo los cursos y el desarrollo de comunidades escolares con un tamaño moderado.

En relación a la solidaridad, los entrevistados señalan que es una acción que une a la comunidad escolar y que –incluso- es una actividad que disminuye las desigualdades socioeconómicas que puede existir dentro de la comunidad. La ayuda que se brinda tiende a ser económica y/o material frente a catástrofes o falta de dinero en el hogar, por diversas situaciones.

Esta actividad solidaria podría ser entendida como que un grupo en mejor situación o posición ayuda a uno más desfavorecido, lo que podría –eventualmente- apuntar a un tipo particular de capital social denominado por Putnam (2007 citado en Cox, 2013) como capital puente, donde se desarrollaría ciertas relaciones de confianza entre grupos como una interacción inter-comunidad. Se podría leer que dentro de una misma comunidad escolar existen diversos grupos con una cierta identidad propias que establecen ciertos lazos de apoyo. Esto se podría fundamentar en lo que señalan Santana y Schneider (citados en Price-Mitchell, 2009), en cuanto a que los padres de bajos ingresos distintos a los dominantes se benefician enormemente de las redes sociales que constituyen una forma de recibir beneficios diferente a la habitual.

Se podría especular que estos beneficios podrían ir desde el aporte económico hasta los vinculados al proceso académico de los estudiantes

(tareas, estudios, entre otros), donde padres más preparados pueden compensar el déficit de conocimientos de otros padres con menos estudios. Asimismo, con el desarrollo de mayores expectativas educativas, donde los padres pueden influirse entre sí para visualizar mayores oportunidades de estudios para sus hijos e hijas.

El concepto de confianza, es otro elemento asociado a la cohesión social que surgió del análisis de las entrevistas. En este análisis se pudo distinguir dos tipos de confianza: hacia la escuela y entre los apoderados.

Respecto de la confianza hacia la escuela, todos los entrevistados apuntan a que ésta se desarrolla en base al apoyo y trato que reciben de sus hijos e hijas por parte del colegio, lo que deviene en la satisfacción con el establecimiento escolar. Sin embargo, también es necesario reconocer que los padres también desarrollan una apreciación de satisfacción y/o confianza con respecto al trato que el colegio les brinda –directamente- a ellos, lo que se puede graficar en el nivel de apertura de los colegios y consideración de las opiniones de los apoderados. Esto coincide con lo visto en el estudio de la PUC (2006) donde los apoderados señalan que la evaluación de los apoderados hacia el escuela pueden estar centrado en ellos mismos, más que en las propias necesidades de los niños y niñas.

Los entrevistados coincidieron de que la confianza hacia la escuela está mediatizada por los docentes, refiriéndose al vínculo y calidad de las relaciones que desarrollan con ellos.

Por otro lado, está el desarrollo de confianza entre los apoderados. En general, todos los entrevistados señalan desarrollar lazos de confianza con otros padres de los cursos de hijos e hijas, salvo los apoderados de colegios de IVE medio, quienes no señalaron tener relaciones estables. Estos lazos de confianza entre apoderados podría indicar la presencia de relaciones cotidianas de compromiso y reciprocidad, las cuales según Acosta (2011) se desarrollan como parte de la cohesión social.

Si bien se reconocen los lazos, se aclara que las relaciones no son tan profundas como una amistad. La confianza se desarrollaría en virtud del grado de conocimiento entre los apoderados. Los entrevistados señalan que se puede ver relaciones de confianza entre grupos reducidos de padres y, también, se señala que se puede desarrollar este tipo de lazos con personas

más lejanas. Esta distinción puede ser entendida desde lo que señala Sorj y Tironi (2008), quienes indican que se puede reconocer una confianza personalizada, llamada interpersonal, la cual se refiere a la confianza que se conoce a partir de lazos débiles y, por otro lado, una confianza social que conceptualiza una confianza respecto de personas o instituciones desconocidas, de quienes no se tiene la suficiente información para hacer juicios sobre ellos.

Al sistematizar las entrevistas de los apoderados surgió el concepto de sentido de participar para los padres, para el cual se identificaron dos elementos a la base: La participación de los padres es para beneficio de los estudiantes y la participación como un modo de compartir entre padres.

En cuanto al beneficio de la participación hacia los estudiantes, surge la idea de que la participación de los apoderados es funcional, en términos de que toda acción de los apoderados tiene por fin primordial apoyar el proceso educativo de los estudiantes. Es probable que la visión de participación familiar que tengan los padres corresponda a un paradigma tradicional de la relación entre familia y escuela donde, tal como señala Coloumbe (1995 citado en Ramírez, 1999) la interacción ha estado dirigida por los colegios. Entonces, el rol de los padres se centraría en el refuerzo del control de la tarea educativa que la escuela desarrolla (Gubbins, 1997).

Otro sentido de participación, señalado por los apoderados de niveles bajo y alto de vulnerabilidad, tiene relación con el poder compartir con otros apoderados. Este sentido no sería compartido por los apoderados de colegios medios, quienes siguen situando el foco en lo funcional de su participación en el colegio. El compartir es definido de diversas formas: amistad, conocerse, ayudarse y/o recrearse. Sin embargo, este compartir no se extiende a toda la comunidad escolar, sino que a ciertos apoderados o grupos de apoderados. Este compartir puede ser entendido como la sociabilidad informal, donde destacan los círculos primarios (familia, amistad, compañeros de trabajo), la cual es promotora de la participación, sin embargo, este tipo de desarrollo de capital social limita el aprovechamiento de los recursos sólo dentro de los miembros del grupo y no a toda la comunidad (Camarero, 2010).

En general, las oportunidades de compartir entre los apoderados se desarrolla a través de actividades de carácter informal (actividades

extracurriculares). Esto sería positivo, según lo señalado por Duru-Bellat (2011), en cuanto a que la promoción de la participación de los padres en actividades extracurriculares sería una acción concreta para fomentar la cohesión social. Esto funcionaría en vista que este tipo de actividades, según los entrevistados, promueve la interacción entre los apoderados, lo que facilitaría el conocimiento entre ellos y el desarrollo de vínculos como fuente de capital social.

Otro concepto que surgió del análisis de las entrevistas refiere a los efectos percibidos por los padres cuando éstos participan. El participar se refiere, en este caso, a poder entregar su opinión como apoderados y poder compartir con otros padres.

Uno de estos efectos sería el fomento de la igualdad entre los pares. Tal igualdad está referida a desestimar las diferencias socioeconómicas y, por otro, establecer relaciones igualitarias donde se sienten escuchados y valorados. Esta igualdad puede ser entendida como elemento de inclusión y que puede colaborar con el sentido de pertenencia hacia la comunidad escolar, ya que permitiría asumir ciertas normas de pertenencia señaladas por García (2008), tales como: participación activa en procesos de la institución, respetar a todos los miembros y reconocer la importancia de la institución, entre otros.

Paradójicamente, uno de los efectos de la participación podría ser el no compartir, dependiendo de la actividad y la dinámica existente en ella. Las actividades formales de la escuelas y, particularmente, las reuniones de apoderados son señaladas por todos los entrevistados como espacios de participación pasivas, desfavoreciendo la posibilidad de interactuar con otros apoderados.

La situación con las reuniones de apoderados parece no diferir con otros estudios. Por ejemplo, en un estudio desarrollado por la Universidad Católica de Chile (2006) a escuelas de Villarrica y Pucón sobre la relación entre familia y escuela, los docentes señalaban que las reuniones de apoderados que desarrollaban no eran una oportunidad de acercamiento y formación para los apoderados, incluso son descritas como aburridas y desagradables.

Un último concepto surgido del análisis se refiere al interés que manifiestan los padres por participar, para lo cual se pueden distinguir tres elementos: compromiso de los padres, satisfacción de los padres y el conocimiento e identificación entre padres.

En cuanto al compromiso de los padres, los entrevistados (de colegios con IVE alto) señalan percibir en sus colegios un bajo compromiso de los apoderados con la educación de sus hijos, el cual se concretizaría en el escaso acompañamiento que brindan en las exigencias escolares y que se constituiría en un factor negativo para su participación en las actividades escolares. Si bien esta situación de desinterés está acentuada en los colegios con mayor IVE, en los colegios menos vulnerables la preocupación de los padres no sería el proceso pedagógico que vivencian sus hijos e hijas.

En general, los entrevistados señalan que la preocupación de los padres está orientada hacia cosas prácticas (uniforme, materiales, entre otros) más que inmiscuirse en procesos pedagógicos más profundos. Para autores como Reay, David y Ball (2005) la participación de las familias en contextos de mayor vulnerabilidad está asociada a temas prácticos más que sustantivos.

Un posible efecto del compromiso de los padres, según los entrevistados, es la motivación que desarrollan los estudiantes. La actitud de los padres respecto de la educación de sus hijos incide en el modo que los estudiantes enfrentan su proceso escolar. Esto es similar a lo señalado por Martínez y Galíndez (2003), quienes indican que la implicación de los padres influye en la motivación, actitudes, habilidades y comportamientos de los estudiantes.

Otro elemento vinculado al interés de participar de los padres, es la baja motivación por formar parte de organizaciones formales de apoderados (Centros de Padres y Apoderados). La principal razón entregada por los entrevistados es que los apoderados rehúsan asumir la responsabilidad que conlleva participar en estas organizaciones. Esto podría ser un motivo de preocupación, ya según lo señalado por Bryk y Schneider (2004) la asociación voluntaria de los padres es un factor positivo para el desarrollo de confianza en los padres, lo que sería fuente de capital social y, por ende, de cohesión social para la comunidad escolar.

Un segundo concepto vinculado al interés por participar es la satisfacción con el colegio, el cual estaría sustentado en relación sus hijos y, por otro lado, a la satisfacción con la forma de participar que les propone el colegio.

No todos los entrevistados señalaron estar satisfechos con sus colegios con respecto al proceso educativo que desarrollan sus hijos, por lo que no se puede apreciar diferencias entre niveles de vulnerabilidad. Sin embargo, los entrevistados señalan que estar satisfechos influiría en su participación de los padres en las actividades escolares pensadas para ellos: una alta satisfacción promovería la participación; una baja satisfacción, lo contrario.

Por otra parte, la satisfacción de los padres hacia el colegio pasaría por la forma de participar que tienen en la comunidad escolar. Esta satisfacción pasaría por el desarrollo de más actividades, invitarlos a formar parte de las decisiones de la gestión escolar (proceso democrático no muy frecuente al parecer) y hacerles sentir que son parte de la comunidad escolar. Esto se vincula con lo señalado en un estudio desarrollado por la Universidad Católica de Chile (sede Villarrica), donde el elemento determinante de valoración de los padres hacia la escuela es el trato de respeto hacia ellos, expresando mayor satisfacción en medida que se sienten más escuchados y acogidos por los docentes (PUC, 2006).

Esta visión de la satisfacción de los padres hacia el colegio, que muestran los entrevistados, ejemplifica la complejidad de la relación entre familia y escuela, ya que tal como señala García –Bacete (2003), padres y profesor no logran acordar el vínculo entre ambos en cuando a si las familias debe ser un apoyo psicopedagógico para la escuela o si ésta última de estar al servicio de las familias.

El último concepto asociado al interés por participar se refiere al nivel o grado de conocimiento e identificación entre padres. Todos los entrevistados se identifican con los padres más participativos de sus colegios, señalando como referencia aquellos que forman parte de las directivas de los centros de padres.

Un elemento diferenciador, según los entrevistados, es la presencia de altas expectativas educativas hacia los hijos, lo que se vincularía con el

primer concepto revisado en este análisis: el compromiso de los padres hacia la educación de los hijos. Es posible pensar que las bajas expectativas sean más frecuentes en los colegios con mayor vulnerabilidad, tal como lo presentan entrevistadas de colegios con IVE medio y alto. Y, tal como indican, Garreta y Llevot (2003), las expectativas bajas están vinculadas con una menor participación en el proceso escolar.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En el presente capítulo se desarrollan las conclusiones finales de la investigación de acuerdo a los objetivos y preguntas que guiaron la recolección y análisis de la información obtenida. Además, se exponen los principales aportes y limitaciones de la investigación realizada, junto con una serie de recomendaciones para futuros trabajos investigativos. Por último, se dan a conocer las limitaciones y alcances de la investigación.

6.1 Conclusiones vinculadas a los objetivos de investigación.

En términos generales, no se observaron diferencias importantes entre los diferentes niveles de vulnerabilidad, ni en el modo de participación de los padres, teniendo en cuenta la oferta de actividades que realizan los colegios a los apoderados, ni en la respuesta de éstos, en referencia a su asistencia y nivel de involucramiento en las actividades escolares.

Se pudo constatar, que en todos los niveles de vulnerabilidad escolar, la relación entre familias y escuelas está fuertemente determinada por estas últimas, lo que es concordante con lo revisado en la literatura (Coloumbe, citado en Ramírez, 1999).

En línea con lo anterior, la forma de comunicación entre las familias y colegios se desarrolla de forma unidireccional con un fuerte sentido negativo, referido a problemas conductuales y académicos de los estudiantes. Sin embargo, este énfasis en lo negativo no causa conflicto en los padres entrevistados, ya que sería percibido y valorado como una fuente de información de lo que sucede con sus hijos e hijas dentro de los colegios. La información extraída de las entrevistas dan cuenta de que los colegios (sin importar su nivel de vulnerabilidad) buscarían desarrollar una forma tradicional de comunicación, donde los apoderados son receptores de la información que el colegio dispone entregar (Martínez y Galindez, 2003).

La oferta entregada por los colegios para participar tendría un fuerte acento en actividades formales, tales como las reuniones y entrevistas de apoderados, las cuales son señaladas por los entrevistados (sin importar el

IVE) como –principalmente- informativas y que no favorecen la interacción entre padres. La información que se entrega corresponde al funcionamiento general del curso, actividades que se desarrollan en el colegio y cómo se desarrolla el proceso académico, evidenciando el progreso de los estudiantes.

Si bien la oferta de participación entre los colegios no difiere en forma importante, los colegios de alta vulnerabilidad tendrían un alto nivel de apertura hacia los padres y apoderados que no se constató en los colegios de nivel medio y bajo. En el caso de los colegios de alta vulnerabilidad, la apertura hacia los padres tiene un fuerte componente académico, en el sentido de buscar apoyo desde la familia para que los estudiantes superen sus problemas de aprendizaje o rendimiento. Esto podría ser entendido como un punto a favor de la gestión de estos colegios, ya que muchas investigaciones, tales como la de Brunner y Elacqua (2003) o Contreras y Larenas (2005), señalan que la participación familiar sería más importante que el nivel socioeconómico de las familias de origen de los estudiantes. Esto es reafirmado por las investigaciones sobre escuelas efectivas, quienes indican que la colaboración entre hogar y escuela es clave en el desarrollo de una educación de calidad en contexto de desigualdad social (Arancibia, 1991). Para el resto de los colegios, tal como se indicó en los resultados, la apertura se sitúa en el desarrollo de actividades formales y se podrían catalogar como colegios de puertas cerradas o semicerradas para los padres y apoderados.

En cuanto a los espacios de participación de los apoderados y que se entiende como la oferta que realizan los colegios a los padres, no hay diferencias importantes entre los establecimientos escolares. En todos los colegios existen reuniones de apoderados, entrevistas de apoderados, actividades formativas, actividades culturales y recreativas y voluntariado de padres, particularmente, con la presencia de organizaciones de padres y apoderados. A diferencia de las reuniones de apoderados y las entrevistas individuales con los docentes, el resto de las actividades, según los participantes de la investigación, permitirían un rol más activo por parte de los apoderados y no sólo de oyentes, favoreciendo el compartir con otros padres.

En referencia a la participación efectiva de los padres a las actividades señaladas, en general, todos los entrevistados señalaron que la asistencia

era relativamente positiva, salvo en los colegios más vulnerables donde se indicó una menor asistencia de apoderados a las actividades escolares. Cuando se realizaban actividades informales la asistencia aumenta en comparación con las formales (reuniones y entrevistas de apoderados). No obstante de lo anterior, casi todos los entrevistados, desarrollaron la distinción entre asistir y participar. El participar implicaría para los apoderados un nivel de involucramiento mayor, lo que se reflejaría en actitudes y conductas de mayor compromiso hacia la educación de sus hijos, tales como: acompañar –efectivamente- el proceso de estudio de sus hijos e inmiscuirse en las decisiones pedagógicas que se desarrollan en el colegio. Con esta definición de participación, la cantidad de apoderados que cumplen con ese “perfil” sería menor.

Por otro lado, los apoderados señalan no tener muchos espacios para entregar su opinión y ser parte de la toma de decisiones del proceso educativo de sus hijos. Esto sería más frecuente en los colegios con un índice de vulnerabilidad medio y bajo, en contraste, a lo que sucede en los colegios más vulnerables. En este punto es importante mencionar el rol de las organizaciones de padres y apoderados, las cuales deben cumplir con la función de representatividad de la comunidad de pares. En general, los entrevistados dan indicios que este rol no se cumple en forma cabal y que – en general- su función es desarrollar actividades para los estudiantes y gestionar el financiamiento de éstas.

A modo de cierre, la principal conclusión en relación al modo de participar de los apoderados apunta a señalar que no habría importantes diferencias, teniendo como referencia de comparación el nivel de vulnerabilidad de los colegios. Por otro lado, el relato de los entrevistados reafirmaría la concepción que el modo de participar está fuertemente determinado por la gestión que los establecimientos escolares desarrollan para ello. Sin embargo, surge un importante cuestionamiento respecto de las oportunidades de participación que se entrega a los padres con menores recursos socioeconómicos. En general, la literatura da cuenta que los padres con NSE bajo tienen menos posibilidades de realizar un acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos y que frecuentemente los docentes esperan más de ellas (Carriego, 2010). Esto no ocurriría en los colegios de más alta vulnerabilidad del estudio, donde se observó que estos establecimientos mostraron un alto nivel de apertura con un fuerte foco pedagógico y que los padres entrevistados aprovechaban esa oportunidad de participar. Carmona

(2014) señala que las escuelas se tienden a acomodar a las estrategias de participación de las familias con mayores recursos y nivel formativo. Esto podría hablar de reales posibilidades de cambio en la gestión de los colegios para ofrecer actividades que se acomoden a los apoderados con menores recursos.

El análisis desarrollado identificó 3 conceptos claves que pueden dar cuenta del nivel de cohesión social de la comunidad escolar: sentido de pertenencia, capital social y confianza.

En general, no se apreciaron diferencias en la percepción de la homogeneidad o heterogeneidad de las comunidades escolares, según el nivel socioeconómico. En todos los colegios, los entrevistados señalan no percibir importantes diferencias socioeconómicas entre los miembros que conforman su comunidad escolar.

Si bien el factor socioeconómico no cumple una función diferenciadora, si lo sería el compromiso que muestran los padres hacia el apoyo del proceso educativo de sus hijos, el cual se concretizaría en el modo de involucrarse y participar en las actividades escolares. En referencia a este compromiso, los entrevistados de los tres niveles de vulnerabilidad coinciden en que este sería un punto que distingue a unos apoderados de otros. Los apoderados con mayor participación se identificarían con un perfil de apoderado que presentan mayores expectativas respecto de la educación de sus hijos y tendrían un mayor interés por los aspectos académicos.

Todos los entrevistados corresponden a un perfil de apoderado participativo, quienes están presentes en la mayor parte de las actividades que se realizan en los colegios a los cuales asisten sus hijos. La identificación con este perfil, llevaría a que la percepción de semejanzas con los apoderados, en los colegios con nivel alto y medio de vulnerabilidad, sea baja y no se identifiquen con el resto de los apoderados que conforman la comunidad escolar, la cual presentaría una menor participación y compromiso con las actividades escolares. En el caso de los colegios con menor vulnerabilidad, la identificación con la comunidad escolar es mayor, la preocupación o foco en los procesos académicos versus otros de orientación recreativa, marcaría la diferenciación entre los apoderados de esas comunidades escolares.

En relación al desarrollo de capital social, en general, se pudo apreciar que los apoderados presentan un número acotado de vínculos cercanos, los cuáles se desarrollan en función de brindar un mejor apoyo al proceso educativo de sus hijos e hijas. Entre los factores que influirían en el desarrollo de los vínculos entre los apoderados destacó el nivel de conocimiento e identificación con los apoderados (semejanzas) y que se vincularía con el sentido de pertenencia de los apoderados hacia la comunidad escolar. También influiría el tamaño de los colegios, haciendo alusión a que un menor tamaño de los establecimientos favorecería el contacto y conocimiento entre los miembros de la comunidad escolar. Por otro lado, el compartir una trayectoria escolar a lo largo del tiempo, conservando los grupos cursos, favorecería el encuentro de los apoderados, permitiendo el desarrollo de ciertos vínculos, que si bien no corresponden – necesariamente- a amistad, si permiten un nivel de confianza para poder solicitar ayuda para cumplir con la tarea de acompañar el proceso educativo de los estudiantes.

Si bien no se apreciaron diferencias significativas en la cantidad y profundidad de los vínculos de los apoderados entre los colegios con diferentes niveles de vulnerabilidad, es necesario destacar que los apoderados de los colegios más vulnerables señalan sostener más relaciones y con mayor frecuencia con otros padres en comparación a lo que sucede con los colegios de vulnerabilidad media y alta.

Por otro lado, teniendo en cuenta que los entrevistados reconocen que los apoderados no desarrollan una gran cantidad de vínculos entre ellos, indican que las acciones solidarias se vuelven un factor de unión de la comunidad escolar y disminuyen –incluso- las desigualdades socioeconómicas que se puedan desarrollar en ella.

En base al relato de los entrevistados, la concepción de comunidad escolar es concebida como una entidad conformada por diversos grupos apoderados, los cuales tendrían importantes diferencias que van más allá de las socioeconómicas. En vista de lo anterior, el desarrollo de vínculos entre ellos podría concebirse como un ejemplo concreto de capital social puente, al mostrar que si se desarrollan ciertos niveles de confianza entre los miembros o grupos de personas de la comunidad escolar que no comparten las mismas características. Esta conclusión puede ser factible de variar para otras comunidades escolares, en vista de su conformación y el compartir

características similares, ya que si aumenta el nivel de homogeneidad de la comunidad, lo más probable que los actos de apoyo o solidaridad corresponda al desarrollo de capital social vinculante.

El nivel de confianza percibido por los apoderados hacia sus pares y hacia la institución escolar también se vincularía con la posibilidad de desarrollar vínculos entre los padres y apoderados y una mayor integración de la comunidad escolar. Tal como ya se ha señalado, el nivel de conocimiento e identificación con otros apoderados serían factores que favorecen los vínculos y, por ende, también el desarrollo de confianza hacia otros. En el caso de la confianza hacia la escuela, los factores preponderantes serían la satisfacción de los apoderados respecto del trato que reciben sus hijos y ellos mismos. Para este último caso, ese trato se manifestaría en el nivel de apertura que muestran los establecimientos a influencia de los apoderados en su gestión.

Al comparar el nivel de confianza y de vínculos entre apoderados, se aprecia que en los colegios que se pueden considerar más homogéneos (establecimientos con alta y baja vulnerabilidad) estos se darían con mayor profundidad y con mayor frecuencia, dando cuenta de una mayor cohesión social en comparación con los colegios con vulnerabilidad media. Sin embargo, esta diferencia no se aprecia con el nivel necesario para señalar un cierto patrón de cohesión social asociado al nivel de vulnerabilidad social y, por ende, de segregación escolar.

En resumen, no se aprecia importantes diferencias en la percepción de la cohesión social entre diferentes niveles de vulnerabilidad escolar. En general, se observó que los colegios involucrados tienen un nivel de cohesión social bajo, ya que la cantidad de vínculos es acotado, favoreciendo el desarrollo de grupos de apoyo dentro de cada comunidad escolar, pero que está supeditado en primera instancia a las oportunidades de sustento que pueden brindar al proceso educativo de sus hijos. Los resultados encontrados permiten concluir, en una primera instancia, que en todos los establecimientos la cohesión social es baja, ya que los modos de participación y de contacto entre los apoderados son similares, aunque es importante reconocer que la percepción de semejanzas con el resto de los apoderados colabora con el desarrollo de vínculos e identificación con la comunidad escolar. Este último punto, se da con mayor presencia en los colegios de menor vulnerabilidad.

En relación a la contribución que los apoderados perciben de su forma de participar para la cohesión social de sus comunidades escolares, es posible concluir en primera instancia que la participación de los apoderados puede tener más de un sentido o fin. En general, destaca el sentido funcional de la participación que corresponde al apoyar el proceso educativo de sus hijos. Este sentido se daría de la misma forma en todos los niveles de vulnerabilidad, lo que es concordante con el modo tradicional de participación de las familias en la organización escolar y que se ha registrado en la literatura. En un segundo plano, la participación tendría por fin compartir con otros apoderados, lo que se puede comprender como un aporte para la cohesión social de la comunidad escolar.

Por otro lado, los apoderados perciben diferentes efectos para la forma de participar que desarrollan en las actividades escolares. Si bien en todos los niveles de vulnerabilidad, se reconoce que el participar en las actividades contribuye para que los apoderados puedan interactuar, lo que sería un espacio para formar vínculos entre ellos y que se puede comprender como fuente de desarrollo de capital social. También se destaca que la modalidad de participación que se favorece en las principales actividades que los colegios promueven (reuniones y entrevistas de apoderados) es más bien pasiva e informativa, por lo que la posibilidad de compartir con otros apoderados sería baja y, en algunos casos, nula.

Este último punto abre la discusión sobre que muchas actividades que apuntan a la participación de los apoderados comprenden un bajo nivel de injerencia en la dinámica escolar, lo que limita la posibilidad de apoyo que los apoderados pueden brindar hacia las comunidades escolares. Esto no debiese ser tan llamativo, ya que como se ha señalado, en general, los colegios desarrollarían la dinámica de interacción con los apoderados bajo un paradigma tradicional de participación, donde los padres y apoderados son –básicamente- receptores de información de lo que acontece con los procesos escolares.

El que uno de los efectos de la participación sea el no compartir perjudica la posibilidad de distribuir recursos entre los miembros de la comunidad escolar, los que no sólo se refiere a recursos económicos, sino que también a conocimientos e –incluso- expectativas sobre la educación de los hijos, lo que puede tener un importante efecto en las proyecciones y planes de vida de los estudiantes, constituyéndose en un factor de movilidad

social. En este punto se hace más evidente el efecto de la participación de los apoderados para el desarrollo de mayor capital social.

Por otro lado, la relación entre cohesión social y participación de los apoderados en las actividades escolares estaría mediada por el interés que presentan éstos por participar. Este interés estaría influido por varios factores, entre los cuales los entrevistados destacaron el compromiso de los padres con la educación de sus hijos. En el caso de los colegios con mayor vulnerabilidad, el desinterés por la educación de sus hijos se reflejaría en su baja participación en las actividades escolares. Si bien este factor no se replica de la misma forma en el relato del resto de los colegios, existe la coincidencia que los apoderados se focalizarían en temas prácticos más que en lo pedagógico y gestión escolar.

Otro elemento asociado al interés de los apoderados por participar se vincula con la dificultad de conformar y funcionar de las organizaciones de padres y apoderados. Sin importar la composición socioeconómica de los colegios, en todos los establecimientos resulta complejo que los padres se motiven a formar parte de las directivas. Esto resulta de especial interés, ya que la literatura indica que la asociación voluntaria fortalece la confianza de los miembros de la comunidad e influye en su cohesión.

La satisfacción con el colegio también se vincula con el interés por participar, ya que favorecería la confianza hacia la institución escolar, lo que ya ha sido comentado como fuente de cohesión social.

6.2 Contribuciones de la investigación.

Como una proyección de la investigación desarrollada, se pueden esgrimir una serie de contribuciones y/o recomendaciones para prolongar el aporte de los resultados encontrados para diversos actores vinculados a: las organizaciones escolares, sistema escolar y desarrollo de la psicología social en los conceptos que aborda el estudio.

6.2.1 En relación a los establecimientos escolares:

Tal como se revisó en el marco teórico de la investigación, los establecimientos escolares tienen un importante rol en los procesos de integración social y equidad en la sociedad. Este rol no sólo debe

comprender el proceso formativo de los estudiantes, que más allá de lo académico debe incluir el fortalecimiento de valores democráticos, inclusivos e integradores, sino que también debe considerar la participación de los padres en la comunidad escolar y cómo estos pueden colaborar con este rol de la escuela por desarrollar una sociedad integrada.

Los colegios deben evaluar las formas de participación que están promoviendo con los apoderados, revisando cómo las actividades que proponen facilitan la interacción entre los padres y apoderados y, por otro lado, cómo estas actividades son motivantes para los apoderados en cuanto a darles acceso a un mayor nivel de injerencia en la dinámica escolar y romper el paradigma tradicional de participación de las familias en las escuelas.

Lo anterior conlleva –necesariamente- a las comunidades escolares a reflexionar y complejizar la concepción de participación de las familias en el proceso escolar. El creciente interés de los apoderados por formar parte de las decisiones en la educación hace necesario que los encargados de la gestión de los establecimientos escolares se hagan responsables de cómo desarrollar esta integración.

La reflexión sobre las actividades de participación no debe conllevar la eliminación de las actividades formales y tradicionales que proponen a los apoderados, tales como: las reuniones o entrevistas de apoderados, sino que debe apuntar a integrar los elementos que las diferencian con las actividades de carácter informal (posibilidades de opinar, interactuar, responsabilizarse en tareas que los motivan, entre otros).

La promoción de la interacción entre apoderados no sólo debe cumplir la función básica de compartir entre padres con un sentido vincular, sino que es clave poder aprovechar el desarrollo de un proceso similar al del efecto entre pares que se desarrolla con los estudiantes. Los apoderados pueden influirse positivamente, en cuanto se constituyen en una red de apoyo puntual para apoyar el proceso escolar, pero también en las expectativas educativas que tienen a sus hijos e hijas.

6.2.2 En relación al sistema escolar chileno.

Como se revisó en el marco teórico, la segregación escolar se explica -en parte- por un potente fenómeno de segregación residencial o territorial. En vista que ese fenómeno es complejo de revertir al corto y mediano plazo, el trabajar, dentro de las comunidades escolares, la dinámica de interacción de sus miembros, se vuelve una atractiva y necesaria oportunidad de intervención a nivel de sistema escolar. Esto implica el desarrollar planes de trabajo concretos que orienten a los establecimientos en el fomento de la participación con los fines de generar una mayor integración intra-escolar.

Esto adquiere mayor sentido, frente a los cambios propuestos por la reforma educacional, que tendería a romper -en el transcurso del tiempo- con la baja cohesión inter-escuelas, ya que con la eliminación del copago y la selección de los estudiantes modera la otra fuente de segregación escolar: las preferencias de los padres por ciertas unidades escolares. Esto –necesariamente- no debe descuidar la cohesión intra-escolar de los establecimientos, ya que tal como se observó en los resultados de esta investigación, esta cohesión está en base a vínculos débiles y funcionales a las exigencias educativas de los estudiantes, por lo que nuevas configuraciones socioeconómicas en los colegios municipales o, preferentemente- particulares subvencionados no implican -per se- una mayor integración social.

En el párrafo anterior, se abre otro punto en cuestión con la presente reforma: ¿Cómo los colegios atenderán las diferencias culturales de una nueva conformación socioeconómica de sus comunidades escolares? En esta investigación se pudo constatar que la percepción de las diferencias socioeconómicas no son relevantes para los apoderados, no así la forma de concebir la educación y la forma de apoyar a sus hijos. El cómo los colegios modulen la interacción entre los integrantes de una nueva comunidad escolar será clave para lograr el rol integrador de la sociedad, el cual se la ha asignado con mayor importancia a los establecimientos escolares. En esta integración, se debe considerar cómo los apoderados participarán en las actividades escolares y cómo interactuarán con el colegio y sus pares.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) considera -en la actualidad- lo que se ha denominado como “Otros Indicadores de Calidad”, que incluyen parámetros de evaluación de elementos de calidad distintos a los reportes académicos, considerando

entre ellos: la participación y formación ciudadana. Para la evaluación de estos elementos considera el sentido de pertenencia de la comunidad escolar, la participación en oportunidades de encuentro y espacios de colaboración y, por último, el desarrollo de habilidades y actitudes para una vida en democracia. Frente a la problemática que presenta la segregación escolar en nuestro país, la evaluación de la cohesión escolar debe constituirse en un indicador de calidad de los establecimientos escolares frente al rol clave que le asigna la reforma educacional. La incorporación de conceptos como sentido de pertenencia, confianza social y capital social debe ser considerada en la evaluación de la gestión escolar, ya que se vinculan con una sociedad más democrática y con una mejor calidad educativa.

6.2.3 En relación a la disciplina de la psicología social

Una de las principales contribuciones de esta investigación apunta al ejercicio incipiente y exploratorio de una forma de comprender la cohesión social escolar. La revisión y aplicación de conceptos como sentido de pertenencia, capital social y confianza social dentro de establecimientos escolares motiva el continuar indagando en cómo se manifiestan en las comunidades escolares, con el fin de desarrollar sistemas comprensivos más complejos de la cohesión social, entendiendo que los establecimientos escolares son reflejo del desarrollo de la sociedad, en términos de integración y equidad.

Adicionalmente, la investigación realizada releva el rol de los colegios como espacios físicos y sociales de desarrollo de capital social, los cuales requiere mayor estudio e intervención desde la psicología social debido al sin fin de posibilidades de impacto en la sociedad a las cuales pertenecen.

Otro elemento a relevar corresponde a la invitación a complejizar las distinciones que se realizan para el concepto de capital social, entre capital social vinculante y capital social puente, ya que implican una revisión profunda de la concepción de comunidad escolar. La presente investigación se desarrolló en el contexto de la segregación escolar presente en el país, la cual se presenta en relación a la interacción de las comunidades escolares con diferentes dependencias (municipal, particular subvencionado y particular pagado). No obstante, el foco de investigación estuvo centrado en

la cohesión social intra-escolar, lo que dio referencias de lo que acontece con cada comunidad escolar. Los resultados dieron cuenta del capital social vinculante, en referencia a las relaciones de confianza que se daban en cada comunidad escolar, sin embargo, también podría ser posible concebir a las comunidades escolares compuestas por diferentes grupos, por lo que las relaciones de confianza corresponderían al desarrollo de capital puente. Entonces, la continuidad en la investigación de la cohesión social y segregación del sistema escolar implica el profundizar en las concepciones de comunidad y de capital social.

En relación al fenómeno mismo de segregación escolar, la investigación aporta nuevas comprensiones de cómo se vincula con la cohesión social y la participación de los apoderados, concibiendo a estos últimos como miembros importantes de la comunidad escolar. Quizás, el principal aporte está vinculado a no desestimar la dinámica de interacciones dentro de cada comunidad escolar, más allá de la conformación socioeconómica, ya que tal como se mencionó en los resultados, discusión y conclusiones, el factor socioeconómico no parece ser un gran impedimento de interacción, sino que factores como las expectativas de los apoderados o las modalidades de participación en las actividades escolares resultan tener mayor peso en la formación de vínculos e integración de la comunidad escolar.

6.3 Limitaciones y proyecciones de la investigación.

En relación a las limitaciones de la investigación, la que más resalta y debe ser considerada para nuevos procesos investigativos corresponde a la muestra participante. En primer lugar, la comprensión de la dinámica escolar en cuanto a la relación entre escuela y familia (específicamente la participación de los apoderados) y su cohesión social implica el integrar a más miembros que ocupen diversos roles dentro de la comunidad escolar. Por ello la integración de directivos, docentes y estudiantes son clave para el desarrollo de una visión más compleja de los conceptos presentados, ya que darían cuenta de un modo más completo de las interacciones que se presentan en cada establecimiento escolar.

En base a lo recién expuesto, es necesario desarrollar un mejor control de los posibles sesgos en la selección de los participantes. En general, todos los entrevistados pueden ser identificados con un perfil de

apoderado participativo, por lo que puede ser que el nivel de satisfacción y participación señalados por los apoderados se acomode a sus recursos e intereses por apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas. Para futuras investigaciones es necesario diversificar los perfiles de apoderados que participen en la recolección de información.

Para poder proyectar otras investigaciones también es clave utilizar un mejor indicador de segregación escolar. Si bien se utilizó el Índice de Vulnerabilidad Escolar como un referente de la mixtura de las comunidades escolares es necesario implementar indicadores más precisos que se asocien a las unidades territoriales donde están ubicados los colegios. La integración de Índices como el de Duncan o Cowgill puede colaborar con la determinación más certera de los niveles de segregación escolar.

Por otra parte, es clave el seguir profundizando la investigación sobre la cohesión social y participación de los apoderados, extendiéndola hacia establecimientos educacionales con otras dependencias: municipales y particulares pagados, ya que estos colegios contienen al 50% de la matrícula estudiantil restante, por lo que la promoción de una sociedad más integrada –necesariamente– requiere integrarlos a los procesos de desarrollo de cohesión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2011). Murciélagos en el crepúsculo. Cohesión social y democracia: las nuevas tensiones entre estabilidad y ciudadanía. *UDUAL*, 48(enero-marzo), 51-62.
- Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J., & Torretti, A. (2005). Familia y Escuela. ¿Una Alianza Posible? Una Mirada Desde la Perspectiva de los Estudios. *Psykhé*, 12(2). 101-110.
- Alegre, M. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educ. Soc., Campinas*, 31(113), 1157-1178.
- Andrada, M. (2008). Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2).
- Arancibia, V. (1991). Efectividad escolar, un análisis comparado. *Estudios Públicos*, 47, Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile.
- Arancibia, V., Bralic, S. y Strasser, K. (2000). Diseño, Implementación y Evaluación de un Modelo de Desarrollo de Efectividad Escolar, Proyecto FONDECYT N° 1980590, Santiago, Chile.
- Bellei, C. (2010). Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias. *Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile*. Recuperado de http://www.educacionparatodos.cl/index.php?option=com_remository&Itemid=59&func=startdown&id=48 el 8 de mayo de 2013.
- Bellei, C.; Raczynski, D.; Muñoz, G.; Pérez, L (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, UNICEF, Santiago de Chile.
- Berríos, M.P. & Canto, M. (2012). Informe del estado del desarrollo social del distrito federal. Desarrollo social, Derechos humanos, Ciudadanía y Cohesión social. Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del DF: México.
- Beyer, H. (30 de agosto de 2006). Opinión Pública y Educación: Reflexiones a propósito de Encuesta CEP [presentación]. Santiago, Chile: Centro

de Estudios Públicos. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3807_2536/hbeyer_comentarios.pdf

Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ediciones Siglo XXI. México DF. México.

Bryan, J. y Lynette Henry, L. (2011). A Model for Building School–Family–Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling & Development*, 90, 408-420.

Bryk y Schneider (2004). *Trust in Schools. A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Vol.II*, 53-82.

Camarero, M. (2010). Las relaciones sociales como recurso estratégico para el desarrollo de la sociedad. El capital social disponible en Andalucía y en Cataluña. *Papers*, 95(4), 887-910.

Carmona, C. (2014). Familia escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *RASE*, 7(12), 395-409.

Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 51-67.

CEPAL (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*.

Cervini, R. (2001). Participación familiar y logro académico del alumno. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/43_07inve.pdf.

COES [Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social] (2015). Encuesta COES. Extraído de <http://coes.cl/encuesta-coes-2015-2/> el 21 de octubre de 2015.

Contreras, D. y Larenas, M.I. (2005). *Drogas, relaciones familiares y rendimiento escolar: evidencia para Chile*. Universidad de Chile.

Córdoba, C. (2008). Elección de escuela en sectores pobres de Chile. En J.E. García – Huidobro, V. Dupriez & G. Francia (Coord). Políticas educativas en América Latina: ¿Transición hacia un nuevo

paradigma? México: Secretaría De Educación Pública – Subsecretaría de Educación Básica.

- Corvalán, J. y García-Huidobro, J.E. (2009, noviembre). Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación.
- Cox, C. (2008). “Expansión del acceso y reformas del currículum en la educación escolar latinoamericana: Implicancias para la Cohesión Social”, *Encounters on Education* 9, 25-55.
- Cox, C. (2013). El principio de fraternidad en los valores, instituciones y relaciones sociales de la educación escolar Latinoamericana. En R. Mardones (Ed.). *Fraternidad y Educación*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Croxford, L. (2002). School Differences and Social Segregation: comparison between England, Wales and Scotland. *Education review*, 15(1), 68-73.
- Denessen, Driessen, Smit y Slegers (2001). Culture differences in education: implications for parental involvement and educational policies. En F. Smit, K. Van der Wolf y P. Slegers (Eds). *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools & communities*. P. 55-65. Nijmegen: ITS.
- Duru-Bellat, M. (2011). Educación y cohesión social. M. Zupi y E. Estruch (Eds.). *Desafíos de la cohesión social en tiempos de crisis: diálogo Euro-Latinoamericano*. FIIAP-CeSPI, 311-338.
- Elacqua, G. (2007). *Enrollment practices in response to market incentives: Evidence from Chile*: Princeton University.
- Elacqua, G. (2009) *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*, Documento de Trabajo No 10, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Epstein, J. (1995). “School/Family/ Community/ Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, (76)9, 701- 712.
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press: Boulder CO.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago: Fundación CAP.

- Epstein, J. L., & Connors, L. (1992). School and family partnerships in middle grades and high schools. *NASSP Practitioner*, 18(4), 1-8.
- Erickson, A. (2011). The Rhetoric of Choice: Segregation, Desegregation, and Charter Schools. *Disent Fall*, 41-45.
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OCDE.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Salama Alcalay, Flores, Milicic, Portales y Torreti nca: Ediciones Sígueme.
- García-Huidobro, J.E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- García-Bacete, F. (2003). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Infancia y Aprendizaje*, 2003, 26(4), 425-437.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gelles, R. y Levine, A. (2000). *Sociología con aplicaciones en países de habla hispana*. Universidad de Pensilvania. EUA.
- Giacobbe, M., Moscoloni, N., Bolis, N. y Díaz, J. (2007). La comunidad educativa y la institución escolar: un estudio de caso, mediante la combinación de distintas técnicas, de una escuela de tercer ciclo pública en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).
- Gil, F. (1994). Investigando las relaciones familia-escuela. la participación de los padres en el centro. *AULA*, VI, 67-76.
- Goldstein, H. y Noden, P. (2003). Modelling Social Segregation. *Oxford Review of Education*, 29(2).
- Gorard, S. (2004). Comments on 'Modelling social segregation' by Goldstein and Noden. *Oxford Review of Education*, 30(3).
- Gordon, V. y Nocon, H. (2008). Reproducing Segregation: Parent Involvement, Diversity, and School Governance. *JOURNAL OF LATINOS AND EDUCATION*, 7(4), 320-339.
- Griffin, D. y Steen, S. (2010). School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor Practice. *Professional School Counseling*, 13(4).

- Graham, D. (2011). Family-school partnerships: towards sustainable pedagogical practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 165-176.
- Grolnick, W.S. y Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65, 237-252.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes. Chile. *De familias y Terapias*, 9, 107-123.
- Gubbins, V. y Berger, C. (2002). *Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas*. Universidad Alberto Hurtado, ILADES. Santiago, Chile.
- Gvirtz, S y Beech, J. (2009). Micropolítica escolar y cohesión social en América latina. S. Schwartzman y C. Cox (eds.). *Las Políticas Educativas y la Cohesión Social en América Latina*. Uqbar Editores.
- Hidalgo, H. y Funderburk, R.M. (2009). El sentido de pertenencia en la observación de la práctica docente. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. y Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hoxby, C. (2002). The power of peers: how does the make up of a classroom influences achievement? *Education Next*, (Summer), 57-63.
- Jaume, D. (2013). *Un Estudio sobre el Incremento de la Segregación Escolar en Argentinas*. CEDLAS, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales.
- Jenkins, S., Micklewright, J. y Schnepf, S. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?. *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37.
- JUNAEB (2015). Prioridades 2015 con IVE-Sinae Oficial Básica, Media y Comunal. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/ive>.
- Kremerman, S. (2009). *Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y Propuestas. Por una Educación Universal, Gratuita y de Calidad*. Santiago: OPECH

- Lindbom, A. (2010). School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(6), 615–630.
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2).
- Martín, J.M. (2008). *Participación de la sociedad civil y cohesión social*. FIIAPP.
- Martínez, A. y Galíndez, E. (2003). *Familia y entorno. Implicación de la familia en la organización escolar*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- MIDEPLAN (2007). Documento para la reflexión, preparado por el ministerio de planificación de Chile. Recuperado de http://www.sagua.org/sites/default/files/documentos/foros-institucionales/cohesion_social_chile_.pdf el 25 de noviembre de 2015.
- MINEDUC (2009). Material de Apoyo Para la Convivencia Escolar. Profesores Jefes y Familia. Recuperado de www.centrodefamiliauc.cl
- MINEDUC (2010). *Metodología de la construcción de grupos socioeconómicos en Simce 8º Básico 2009*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_en_SIMCE_8to_Basico_20091.pdf
- MINEDUC (2012). Serie evidencias: Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno. *Centro de Estudios MINEDUC, Año1(12)*.
- MINEDUC (2013). Educación en una mirada. Año 2013. Recuperado de http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201403141245080.
- MINEDUC (2015). Reforma educacional. Proyecto de ley de fin al lucro, la selección y el copago. Recuperado de <http://reformaeducacional.mineduc.cl/wp-content/uploads/ProyectoLSCNEGSenado.pdf>
- MINEDUC (2015b). Ley de inclusión escolar. Recuperado de http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/LeyInclusionEscolar/presentacion_sostenedores.pdf
- Mizala, A. (2012, 30 de octubre). Alejandra Mizala: Estratificación de la educación en Chile. Recuperado de

<http://www.uchile.cl/noticias/86113/alejandra-mizala-estratificacion-de-la-educacion-en-chile>.

- Mizala, A. y Torche, F. (2010). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, doi:10.1016/j.ijedudev.2010.09.004
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. y Jiménez, J. (2007). Valores en profesores y participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 579-592.
- OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*. OECD, Vol. II, pp. 1-224. Paris: Publications de l'OCDE. Recuperado de <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810081E.pdf>
- Paredes, R., Volante, P., Zubizarreta, J.R., y Opazo, M. (2013). *Capítulo II. Financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena*. En I. Irarrázaval, M.Á Morandé y M. Letelier (Eds.), *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas*. Santiago: C.I.P. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Parra, J.M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*. 9.
- Peña, C. (2004). Igualdad educativa y sociedad democrática. En J.E. García-Huidobro (Ed.), *Políticas educativas y equidad*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Peña, C. (2008). El concepto de cohesión social. Debates teóricos y usos políticos. En E.Tironi (Ed.). *Redes, Estado y Mercados. Soportes de la cohesión social Latinoamericana*. Santiago: Uqbar Editores, Colección CIEPLAN.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) (2006). *Familia y proceso de aprendizaje. Estudio Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón*. Fondo de Solidaridad e Inversión Social. MIDEPLAN.
- Pescaru, A. (2010). School-Family Partnership – A Real Need of The Present Society. *Științele Educației*, 2, 92-96.

- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9-26.
- Raczynski, D. y Hernández, M. (2012). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar*. Recuperado de <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/636979991.pdf> el 6 de mayo del 2013.
- González, R., Cortés, F., Manzi, J., Siugmin, L. y Herrada, M. (2012). *Radiografía de la Solidaridad en Chile e Índice de Solidaridad*. MIDE UC. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/mide-sociedad/nuestros-estudios-y-proyectos/2-estudios-de-valores-actitudes-percepcion-social-y-opinion-publica/indice-de-solidaridad-en-chile/> el 16 de octubre de 2015.
- Ramírez, V. (1997). *La relación escuela-familia*. SERNAM.
- Ramírez, V. (1999). *Demandas del sistema educacional y evaluación de padre/madres/apoderados*. SERNAM.
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2005) *Degrees of choice: social class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Reca, I. y Ávila, P. (1998). *Escuela y familia. Una revisión de estado del arte*. Programa P-900, División de Educación General. Santiago de Chile. Mineduc.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *PSYKHE*, 15(1), 119-135.
- Rojas, M.T. (2009): ¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente? Respuestas de directivos, docentes y familias frente a una normativa que promueve la integración social. *Revista DOCENCIA*, 39, Año XIV, Editado por el Colegio de Profesores de Chile.
- Rojas, M.T. (5 de septiembre 2012). Segregación escolar. De las macro explicaciones a las decisiones de las familias. Recuperado de http://www.cide.cl/documentos/presentaciones_agenda_educacion/Agenda_septiembre_segregacion_MTRojas.pdf
- Romagnoli, C. y Gallardo, G. (2007). *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Documento Valoras UC. Recuperado de

<http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Directores/23%20si%20Alianza%20Familia%20Escuela.pdf>.

- Rothsein, R. (2013). Why our schools are segregated? *Educational Leadership*, May, 50-55.
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2007). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 13(46), 627-635.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 19-31.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Santelices, L. y Scagliotti, J. (2005). *El educador y los padres. Estrategias de intervención educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Santos-Rego, M. y Lorenzo-Modelo, M. (2011). Inmigración, Educación y Segregación. ¿Qué ha pasado en España? *Revista portuguesa de pedagogía, Extra-Série*, 411-425.
- Schwartzman, S. (2008). *Educación, movilidad y valores democráticos*. En E. Valenzuela, S. Schwartzman, A. Biehl y J. S. Valenzuela (Eds.), Vínculos, creencias e ilusiones. La cohesión social de los latinoamericanos. Santiago de Chile: Uqbar, Colección Cieplan.
- Sergiovanni, Th. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sorj, B. y Tironi, E. (2008). Cohesión social en América Latina: un marco de investigación. *Pensamiento iberoamericano*, 1, 105-127.
- Treviño, E., Donoso, F. y Bonhomme, M. (2009). ¿Cómo las escuelas chilenas pueden mejorar el aprendizaje en Ciencias? *Estudios Internacionales*, SIMCE, Unidad de Curriculum y Evaluación, MINEDUC.
- Treviño, E., Salazar, F. y Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir? Esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, 45, 34-46.
- UDP-MINVU (2009). Cuadernos del barrio nº2. Encuesta de cohesión social: una mirada de los consejos vecinales de desarrollo de la Región Metropolitana. Recuperado de http://www.nucleo.udp.cl/cuadernos/cuadernos_de_barrio_2.pdf

- UNICEF (2009). Manual para profesores Jefe, Construyendo una alianza efectiva familia – escuela. Recuperado de http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/Profesor_Jefe/Manual_Profesor_Jefe.pdf
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Proyecto FONIDE N°: 211 – 2006, FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, enero 2008.
- Valles M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Valdivieso, P. (2007). Capital social en Chile, mediciones y especificaciones. *Política* 48, 53-75. DOI: 10.5354/0716-1077.2007.25437.
- Valenzuela, E (2007). Encuesta latinoamericana de cohesión social. Informe de principales resultados. Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/ecosocial_geral.pdf el 15 de octubre de 2015.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2011). Segregación escolar en Chile. Fin de ciclo: Cambios en las gobernanza del sistema educativo. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Vásquez, E. (2012). *Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico*. Midiendo el Fenómeno y Explorando sus Determinantes. CEDLAS, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales.
- Villalobos, C. y y Valenzuela, J.P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-14.
- Westergårda, E. y Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home– school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28 (2), 97–107.
- Williams, B., Williams, D, y Ullman, A. (2002). *Parental involvement in education*. Norwich: Queens.

Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje. Proyecto de investigación Familiar de Harvard*. Santiago: Fundación CAP.

ANEXOS

ANEXO 1: Guión Entrevista en profundidad

Objetivos de investigación	Focos	Preguntas directrices
Comparar la participación de los padres en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.	Instancias de participación. Estilo de comunicación familia-escuela. Actividades de voluntariado. Trabajo colaborativo familia-escuela en torno al aprendizaje de los estudiantes.	- ¿Qué instancias formativas tienen los padres en cada colegio? - ¿Cómo es la comunicación y flujo de información entre padres y colegio? - ¿Qué tipo de voluntariado desarrollan los padres en el colegio? - ¿Qué recursos para el aprendizaje de sus hijos reciben los padres en el colegio? - ¿En qué tipo de actividades participan los padres en el colegio?
Describir la cohesión social intraescolar que perciben los padres en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.	Confianza en la comunidad escolar. Sentido de pertenencia. Actividades pro comunidad. Participación organizada en la comunidad. Valoración por la democracia.	- ¿Cuál es el nivel de confianza que los padres participantes perciben en la comunidad escolar a la cual pertenecen? - ¿Los padres se sienten parte de una mayoría dentro de la comunidad escolar? - ¿Qué tipo de actividades con sentido comunitario realizan los padres en sus comunidades escolares? - ¿Qué interés tienen los padres por participar en las organizaciones de padres y apoderados? - ¿Qué actitudes presentan los padres en referencia a la desigualdad? - ¿Qué valoración hacen los padres de los procesos democráticos de sus comunidades escolares?
Describir cómo los padres relacionan el nivel de cohesión social intraescolar con su participación en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar.	Relación entre participación y cohesión social.	- ¿Qué formas de participación de los padres en el colegio fomentan la confianza en la comunidad escolar? - ¿Qué formas de participación favorecen la percepción de respaldo de la escuela y otros padres? - ¿Qué tipo de actividades de participación favorecen la interacción con profesores y otros padres? - ¿Cómo se caracteriza la comunicación entre padres y escuela? - ¿Qué formas de participación favorecen el sentido de pertenencia con la comunidad escolar?

ANEXO 2



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO

Facultad de Psicología
Magíster en Psicología Social

Consentimiento informado de participación en la investigación:

“Percepciones de padres respecto de la contribución de su participación en la cohesión social en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar”

Estimado(a) apoderado(a):

Ha sido invitado(a) a ser parte de un estudio acerca de cómo los padres y apoderados participan en el colegio y educación de sus hijos/as mediante una entrevista.

Esta entrevista forma parte de la investigación “Percepciones de padres respecto de la contribución de su participación en la cohesión social en colegios particulares subvencionados con diferentes niveles de segregación escolar”, la cual es realizada por Luis Agurto Álvarez, alumno de la Universidad Alberto Hurtado, con el fin desarrollar una tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social.

El presente estudio busca conocer la participación de los padres en la escuela de sus hijos e hijas y su relación con la cohesión social (convivencia, sentido de pertenencia) de esa comunidad escolar, teniendo en cuenta diferentes niveles de segregación escolar socioeconómica. La mirada de los padres es fundamental para poder comprender cómo participan en la educación de sus hijos e hijas y cómo la interacción entre apoderados dentro del ámbito escolar puede influir en la cohesión social de la comunidad, estrechando lazos entre personas de diferente nivel socioeconómico que comúnmente están distanciados territorialmente y que no comparten en las mismas actividades sociales. Los resultados de este estudio pueden ser útiles para modificar la oferta de actividades de participación que disponen los colegios que participan y para el desarrollo de conocimiento que permita

abrir nuevos caminos de investigación en este tema que puedan tener impacto en diversas políticas educativas.

La invitación es a participar en una entrevista individual con el fin de conocer sobre cómo Ud. participa en la escuela y en la educación de sus hijos.

La Dirección del establecimiento ha autorizado la realización de las entrevistas en este colegio. El investigador le hará varias preguntas respecto del tema de investigación. Es importante saber que la conversación será grabada con fines de dejar registrado fielmente lo que se converse. Será grabada digitalmente y luego transcrita. Además, se tomarán algunas notas. Toda grabación así como las notas se utilizarán exclusivamente para este estudio. Las grabaciones y sus correspondientes transcripciones serán guardadas por Luis Agurto durante un año, luego serán eliminados. Se estima que esta entrevista puede durar 60 minutos aproximadamente. No se le pedirá especificar acerca de nombres o datos que den cuenta de su identificación. Usted está en libertad de no participar. Si decide participar tendrá la libertad de retirarse de la investigación en cualquier momento o rehusarse a contestar cualquier pregunta.

No hay riesgos ni beneficios económicos asociados con su participación en este estudio. Sin embargo, su colaboración podría beneficiar a muchas personas a través de los resultados que se generen, colaborando en el desarrollo de información importante en el área de educación y en la labor educativa del colegio.

Toda la información que usted aporte, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la Ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. Solo el investigador de este estudio tendrá acceso a la información que usted provea. La entrevista serán totalmente anónimas y en el caso que alguna de sus opiniones sea citada en el texto, éstas no tendrán su nombre ni ningún dato que lo identifique, sino que sólo será nombrado con subjetivos como, por ejemplo, “apoderado de primer o segundo ciclo”.

Una vez finalizado el proceso de investigación cada apoderado recibirá un informe con los resultados, el cual será entregado por el investigador una vez concluido y evaluado el proceso de tesis.

Si usted tiene más preguntas o comentarios, puede contactarse con Luis Agurto, investigador del presente estudio al teléfono móvil: 9 575 03 92 o a través del correo electrónico: laagurto@uc.cl.

En caso de tener algún conflicto ético con el proceso investigativo o investigador puede dirigirse al Comité de Ética de la Facultad de Psicología

de la Universidad Alberto Hurtado a través del siguiente correo:
eticapsicologiauah@gmail.com

Se me ha explicado oralmente todos los puntos involucrados en mi participación en el estudio y aclarado cualquier duda previa al comienzo de la entrevista. Todos los puntos tratados están incluidos en este documento. Por lo tanto, he comprendido que no hay riesgos y consiento mi participación en este estudio, teniendo presente que me puedo retirar en cualquier momento.

Firma

RUN:

Participante

Firma

Luis Agurto A.

RUN: 15.545.468-7

Investigador