



Universum. Revista de Humanidades y
Ciencias Sociales

ISSN: 0716-498X

universu@utalca.cl

Universidad de Talca
Chile

Cáceres Canales, Angélica Cecilia; Alegría Muñoz, Denise
PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL JARDÍN INFANTIL ESTATAL. Una mirada desde la vivencia
de sus actores

Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, vol. 2, núm. 23, 2008, pp. 38-65
Universidad de Talca
Talca, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027765003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de los resultados que aporta la investigación, cualitativo-fenomenológica realizada en Jardines Infantiles de la Región del Bio Bío, respecto a la participación de la familia en los procesos educativos de sus hijos e hijas expresada desde la vivencia de sus actores.

La iniciativa de investigar sobre el tema nace de la necesidad de profundizar en la experiencia de familias y docentes que se vinculan en un proceso de participación orientado por Políticas Sociales y Bases Curriculares. Sin embargo, la observación de estas prácticas entrega una visión confusa entre diversos paradigmas que se alejan de los enfoques actuales existentes para promover una participación social que empodere a sus actores y genere desarrollo de mayores capacidades.

El propósito del estudio fue conocer el tipo de participación de la familia existente en estos jardines infantiles, las expectativas existentes entre sus actores, familias y docentes, y en un nivel más específico, identificar obstáculos, facilitadores, y estrategias que intervienen en el proceso en el contexto de la educación que se brinda a niños y niñas de sectores vulnerables de la población. La información que se obtuvo constituye un modesto aporte desde Trabajo Social a la educación parvularia, a la luz de cuyos hallazgos se invita a revisar la Política de Trabajo con Familias en la institución, escuchar la voz de sus actores y considerar los resultados como factor de análisis para contribuir a revitalizar la participación de las familias y potenciar a los agentes educativos encargados de para promover estos procesos. Sin duda cualquier esfuerzo que se haga en pro de la participación social es una contribución al bienestar humano, especialmente cuando el contexto incluye a familias de alta vulnerabilidad social.

Palabras claves:

Participación social - Educación parvularia - Familias - Empoderamiento - Política social.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the results provided by the research, qualitative-phenomenological done in Kindergarten in the region of Bio Bío, regarding the involvement of the family in education of their sons and daughters expressed from the experience of their players. The initiative to investigate on the subject stems from the need to deepen the experience of families and teachers who are linked in a participatory process guided by Social Policy and Curriculum bases. However, the observation of these practices provides a vision blurred between different paradigms that are a far cry from the current approaches exist to promote social participation that empowers players to their development and generate greater capabilities.

The purpose of this study was to determine the type of family participation in these kindergartens, expectations among their players, families and teachers, and a more specific level, identify obstacles, facilitators, and strategies involved in the process the context of the education provided to children from vulnerable populations.

The information was obtained is a modest contribution from the Social Work preschool education, in the light of whose findings are invited to review the policy with Working Families in the institution, listen to the voice of its actors, and consider the results as a factor Analysis to help revitalize the participation of families and empower agents to promote educational responsible for these processes. Certainly any effort that is made for social participation is a contribution to human welfare, especially when the context includes families of high social risk.

Key words:

Social participation - Preschool education - Families - Empowerment - Social politics.

Participación de la familia en el jardín infantil estatal
Una mirada desde la vivencia de sus actores
Angélica Cecilia Cáceres Canales
Denise Alegría Muñoz
Pp. 38 a 65

PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL JARDÍN INFANTIL ESTATAL Una mirada desde la vivencia de sus actores

Angélica Cecilia Cáceres Canales (*)
Denise Alegría Muñoz (**)

INTRODUCCIÓN

En una sociedad democrática como la chilena, el que se brinden espacios de participación ciudadana debiera tener más ventajas que complejidades, puesto que como afirma Serrano (2006 p.2) “a través de ella se otorga legitimidad a la gestión Pública, lo que da sustentabilidad a las iniciativas de transformación social. Lo anterior redundaría en una mayor vinculación entre la sociedad y los líderes que deben conducirla, lo cual se traduce en una mayor y más pertinente capacidad de respuesta a los problemas que la gente tiene”.

Las políticas sociales en la última década han comenzado a definir bajo nuevos términos las relaciones entre los ciudadanos y el Estado, al favorecer la creación de nuevos espacios de participación ciudadana. Es así como la participación hoy se considera una importante herramienta dentro de la gestión estatal y los programas sociales puesto que, siguiendo a Kliksberg, (2001) la participación “además de mejorar la efectividad de los proyectos de desarrollo, es un derecho básico del ser humano”. Trabajar por la participación es en definitiva hacerlo por elevar la dignidad

(*) Trabajadora Social, Magíster en Políticas Sociales y Trabajo Social®, Universidad de Concepción, Chile

(**) Trabajadora Social, Magíster en Investigación Social, Universidad de Concepción, Chile.

Artículo recibido el 7 de marzo de 2008. Aceptado por el Comité Editorial el 3 de julio de 2008.

Correo electrónico: cecicaceres@gmail.com

de las personas y contribuir a la búsqueda de mayores posibilidades de desarrollo y realización humanas”.

En el ámbito de la educación pública chilena se declaran una serie de principios orientadores que tienden a ampliar la mirada hacia la incorporación de otros agentes educativos como la comunidad y familia, principios que sirven de base para la formulación de planes, programas y nuevas políticas, que incorporan la participación de la familia como estrategia de mejoramiento de la calidad en los procesos educativos.

Esta trayectoria entre principios y procesos da origen a la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados” (JUNJI 2002) documento marco que guía la participación de las familias en los programas educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, institución donde tiene lugar el estudio.

La instalación de esta Política desde su publicación ha sido interferida por procesos paralelos como la Reforma Curricular para la Educación Parvularia (MINEDUC 2004) y la puesta en marcha de nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), los que afectaron el proceso de difusión de la Política, de diálogo con los actores y principalmente de capacitación a los agentes educativos responsables de conducir los procesos en las unidades educativas.

La participación de las familias usuarias de los jardines se formaliza a través del Centro de Padres, Madres. Esta forma de organización dice relación directa con el tipo de asociatividad que se practica al interior del jardín infantil y a las formas como se toman las decisiones que involucran a la comunidad de padres, y apoderados en su conjunto.

Cada nivel de la unidad educativa tiene uno o dos representantes o delegados que les representan ante la Directiva del Centro General de Padres y Apoderados, éstos informan que la gestión es organizada a través de una acción conjunta entre la Directora del establecimiento y los dirigentes, luego de informar a los padres respecto a las propuestas de trabajo para el año. Sin embargo, el modo en que se ha entendido la participación dentro de estas estrategias, ha sido más bien restringido.

Por otra parte, se observa que los recursos generados por las familias no se complementan con aquellos que el Estado dispone para las Organizaciones de la Sociedad Civil. De los discursos de las madres se desprende la sensación de no estar suficientemente informadas respecto a aquellas redes u organismos externos que apoyan el trabajo de los Centros de Padres y otras organizaciones de la comunidad a través de fondos concursables para financiar proyectos relativos a su funcionalidad. Este proceso implica disponer de Personalidad Jurídica, recurso que en uno de los jardines muestra resulta prácticamente desconocido. Frente a esto, los Centros de Padres presentan un capital social restringido, en tanto, predominan las redes sociales internas, es decir, entre educadoras y familias, con influencia del liderazgo de la directora del establecimiento.

Derivado de esta situación subsiste poca claridad sobre lo que es conveniente a una institución del sector público inserta en las Políticas Sociales por la desinformación derivada del proceso mencionado que no ha facilitado la comprensión del fenómeno de la participación en el contexto sociocultural que caracteriza a las familias usuarias, quienes en su mayor parte corresponden al segmento más vulnerable de la población, situación que afecta tanto a las familias como a los agentes educativos responsables de implementar las líneas de acción de la Política.

Fundamentación del Problema

La Política de trabajo con familias en la Junta Nacional de Jardines Infantiles pretende legitimar la participación de estos actores como interlocutores válidos en el tema educativo. Se apuesta a que los padres y madres sean realmente “parte de” la comunidad educativa¹ como sujetos y actores capaces de tomar decisiones, siendo corresponsables en un proceso que compromete a todas las personas que trabajan en él.

“La condición básica para que estos propósitos se cumplan es que la familia debe tener la posibilidad de **conocer, comprender y compartir los objetivos** que movilizan el trabajo educativo y aportar a éste, (Reveco, UNESCO 2004). Por tanto, se plantea que las acciones que se planifiquen y realicen con las familias desde la unidad educativa *deben tener intencionalidad educativa*, lo que implica una situación de liderazgo técnico para el educador, quien actúa como facilitador del proceso de integración familia-jardín.”

En líneas generales el objetivo central de la Política busca fortalecer la capacidad de los agentes educativos institucionales y de las familias, para establecer alianzas y desarrollar un trabajo conjunto, que garanticen la participación de madres, padres, apoderadas/os y otros agentes de la comunidad, en el proceso educativo, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los párvulos. Sin embargo, a cinco años del lanzamiento de este marco subsisten interrogantes en torno al nivel de logro de estos propósitos.

Trabajo Social como disciplina que integra el equipo técnico asesor de los programas educativos al interior JUNJI se propone profundizar en el fenómeno de la participación a través del presente estudio con el propósito de contribuir a la revitalización de esta Política y efectuar un trabajo más efectivo y eficiente con las familias usuarias a partir de los resultados de la investigación realizada.

Los Objetivos de la Investigación

El propósito central de esta investigación fue orientado a conocer el tipo de

¹ **Comunidad Educativa:** concepto que se refiere al grupo humano integrado por el personal que trabaja en la unidad educativa, las madres, los padres y los propios niños y niñas, todos considerados gestores y actores del proceso educativo. Tomado de Política de Trabajo con Padres, Madres y Apoderados, Junji. 2002. p. 12.

participación de la familia en la educación existente en los jardines Clásicos de Junji, y las expectativas presentes en el ámbito local referentes al fenómeno, desde sus actores principales.

Desde un punto de vista específico, se intentó identificar las expectativas de las familias y de las docentes en torno a la participación en el contexto del Jardín Infantil. También, elementos facilitadores y obstaculizadores de las familias para participar, y de las docentes para promover esta participación y conocer estrategias surgidas desde los dos actores principalmente.

Desde un punto de vista técnico, integrando la mirada del Trabajo Social en el análisis de esta Política y en la realidad revelada por sus actores, elaborar conclusiones y propuestas que pudieran significar un aporte para mejorar los procesos desde el punto de partida del estudio efectuado.

Contexto teórico

El papel del ciudadano frente a las políticas públicas, es decir, la participación ciudadana se refiere al rol de las personas en cuanto usuario de los servicios públicos y en cuanto partícipe de las decisiones y gestiones asociadas a la implementación de programas sociales. Desde esta perspectiva el papel del ciudadano no se limita sólo a recibir y usar los servicios, sino a controlar la gestión, plantear demandas, señalar estándares de calidad, ayudar a la toma de decisiones y, en general, colaborar en el perfeccionamiento de la gestión pública, constituyendo, además un instrumento valioso para asumir los desafíos de transparencia y probidad en la gestión pública.”.

En líneas generales la participación debe ser concebida como una herramienta de gestión pública, es decir, se debe institucionalizar como una práctica al interior de los espacios municipales, ministeriales y gubernamentales. Si ello no ocurre, la participación se ve como un elemento exógeno, una molestia; ocupando un lugar bastante marginal dentro de la gestión de estas instituciones. La institucionalización de la participación en la gestión pública, requiere de procesos de capacitación y difusión de sus alcances, beneficios y límites; como la difusión de buenas prácticas y experiencias concretas entre los distintos actores institucionales. Asimismo, requiere incorporar mecanismos permanentes de evaluación, seguimiento y monitoreo. De esta forma, se harán coherentes los objetivos de participación incorporados en el diseño general de las políticas sociales, con la valoración y capacidad de implementación de dichos objetivos, existentes al interior de las organizaciones responsables de aplicar efectivamente esas políticas.(Serrano, 2006, p. 2).

Siguiendo a Serrano, la participación ciudadana “ideal” sería aquella en la que los sujetos de la política social se sienten parte y colaboran en el diseño, co-participan

en la gestión y control de los programas, proceso que les genera habilitación, experiencia y capacidad para desarrollar otros procesos sociales relevantes.

La participación social, desde el punto de vista de las políticas públicas en Chile (SEGEOB 2005) es entendida como el proceso mediante el cual los ciudadanos, individual o colectivamente, inciden en las decisiones de política pública que afectan sus vidas. Por otra parte, desarrolla capacidades en las personas y genera en las comunidades la acción de éstas como sujetos sociales gestores y no meros beneficiarios del desarrollo, lo cual constituye un valioso instrumento para asumir los desafíos de transparencia y probidad en la gestión pública.

Por otra parte, es importante dimensionar el **Capital Social** que se encuentra en estos grupos sociales, teniendo presente que el estudio se concentró en centros educativos donde la familia participa de manera organizada en los procesos de sus hijos e hijas, tanto en Centros de Padres y Apoderados como en el quehacer pedagógico propiamente tal.

Atria (2003) presenta una propuesta de los ejes del Capital Social en función de los recursos asociativos y la capacidad de movilización de los actores.

Desde el punto de vista de las posibles estrategias para desarrollar el capital social de un grupo, vale decir, las acciones que permitirían que un grupo, o comunidad, logre convertir capital social restringido en ampliado, habría dos posibles cursos estratégicos, no excluyentes:

1. *Estrategia de asociatividad*, que está basada en el desarrollo del capital social pasando de una situación de predominio de redes internas a otra situación de predominio de redes externas al grupo;
2. *Estrategia de movilización*, que está basada en el desarrollo del capital social pasando de una situación donde predomina el liderazgo en el grupo a otra situación donde predomina el liderazgo para el grupo. Sobre el tema y sus alcances en los resultados del estudio se hará referencia en el acápite referente a resultados.

Política de Trabajo con la Familia

La Política de Trabajo con Familias es el conjunto de definiciones y líneas de acción, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, que serán el referente común que guíe la implementación de uno de los principios fundamentales de la educación parvularia: la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo.

En su calidad de organismo rector de la atención y educación de niños y niñas menores de cinco años en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI),

desde su creación en el año 1971, ha considerado la participación de la familia como un eje de su quehacer educativo. Lo anterior, en concordancia con los principios fundamentales de la Educación Parvularia o Inicial, que establecen al niño, su familia y la comunidad como los agentes esenciales para la concreción del proceso educativo.

El objetivo general de la Política mencionada busca fortalecer la capacidad de los agentes educativos institucionales y de las familias, para establecer alianzas y desarrollar un trabajo conjunto, que garanticen la participación de madres, padres, apoderadas/os y otros agentes de la comunidad, en el proceso educativo, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los párvulos. Allí se entrega una definición de lo que se entiende por participación, señalando que desde el punto de vista etimológico participación deriva de “parte”, y participar quiere decir “ser parte”, “tomar parte” o “tener parte”. Sin embargo, su mayor significado está en que la participación es un derecho de las personas y de los grupos a intervenir en la toma conjunta de decisiones en todos los niveles de una gestión: diagnóstico, definición de objetivos, buscar soluciones a los problemas, diseño de políticas, ejecución, control y evaluación.

La estructura del documento define tres ejes de trabajo a seguir para el logro del objetivo general: un primer eje que indica cómo la familia debe ser integrada al proceso pedagógico; un segundo eje, que fundamenta en la necesidad de fortalecer a los agentes educativos institucionales, en la adquisición de habilidades y competencias, para establecer alianzas con las familias que participan en el proceso educativo; y el tercero, centrado en los derechos y deberes de las familias usuarias, que orienta hacia el fortalecimiento de habilidades y competencias de los padres, madres y apoderados, para ejercer su derecho a participar en los procesos formativos de sus hijos e hijas, en conjunto con las comunidades de las que forman parte

Metodología de Investigación

Para realizar el estudio se utilizó un modelo de investigación cualitativa dado el interés del investigador por descubrir los hechos que vivencian las madres como apoderadas, por una parte, y por otro la experiencia de las docentes, de modo de conocer cómo se da el fenómeno, comprender las esencias e interpretar los sucesos desde una mirada interpretativa, empática y empírica.

Se optó por el modelo fenomenológico, como herramienta metodológica adecuada a los propósitos del estudio, decisión que resultó fundamental ya que se pudo alcanzar una descripción del fenómeno de la participación desde los relatos recogidos en terreno en concordancia a los objetivos planteados al definir el proyecto inicial. La trayectoria fenomenológica implicó tres momentos de análisis o de reflexión para el investigador que se generan a partir de la descripción, la reducción fenomenológica y la comprensión de los relatos de los sujetos.

La población estudiada forma parte de las comunidades educativas existentes al interior de dos Infantiles Clásicos de las comunas de Hualpén y Concepción., integradas por las docentes y las/os apoderados de los niños y niñas que participan del proceso educativo.

El tipo y número de sujetos a considerar se estableció de acuerdo a las particularidades presentes en estos sujetos determinándose como relevante incluir por una parte a las docentes que trabajan directamente en aula con las familias, y por otra, a las familias de los párvulos representadas a través de apoderados que reunían diversas características. De esta forma se consideró una muestra de ocho madres (trabajadoras en jornada parcial, trabajadoras en jornada completa y madres dueñas de casa sin actividad laboral), y cuatro docentes de aula, quienes aportaron su experiencia y vivencias a través de doce discursos que fueron grabados, transcritos y posteriormente analizados desde el enfoque fenomenológico.

Resultados de la investigación

La participación de las familias en los procesos educativos a la luz de los hallazgos obtenidos a través de la investigación presenta siete dimensiones que describen el fenómeno de la participación en el contexto del programa Jardín Infantil Clásico. Del proceso de participación propiamente tal se logró identificar siete dimensiones que caracterizan el fenómeno:

- Comunicación con las Docentes
- Colaboración en Sala
- Colaboración Económica
- Obstáculos para la Participación
- Expectativas respecto a la Participación
- Estrategias para Participar
- Facilitadores del Proceso de Participación

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Cada nivel de la unidad educativa tiene uno o dos representantes o delegados que les representan ante la Directiva del Centro General de Padres y Apoderados, éstos informan que la gestión es organizada a través de una acción conjunta entre la Directora del establecimiento y los dirigentes, luego de informar a los padres respecto a las propuestas de trabajo para el año. Sin embargo, el modo en que se ha entendido la participación dentro de estas estrategias, ha sido más bien restringido.

Se observó que los recursos generados por las familias no se complementan con aquellos que el Estado dispone para las Organizaciones de la Sociedad Civil. De los discursos de las madres se desprende la sensación de no estar suficientemente informadas respecto a aquellas redes u organismos externos que apoyan el trabajo

de los Centros de Padres y otras organizaciones de la comunidad a través de fondos concursables para financiar proyectos relativos a su funcionalidad. Este proceso implica disponer de Personalidad Jurídica, recurso que en uno de los jardines muestra resulta prácticamente desconocido. Frente a esto, los Centros de Padres presentan un capital social restringido, en tanto, predominan las redes sociales internas, es decir, entre Educadoras y familias, con influencia del liderazgo de la directora del establecimiento.

En cuanto a la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos/as, Reveco menciona, en la investigación de UNESCO (2004), que la confusión existente en conceptos y paradigmas vinculados a esta temática, fundamenta la necesidad de contextualizar las diversas formas que asume la participación en educación y, además, textualizarlas en una visión global, denominada **Relación Familia Educación**.

La investigadora plantea que existe una relación familia-educación cuyas características principales están especificadas a su vez en sub.-categorías que aclaran el tipo de relación que se establece entre la familia y la institución educativa, las que explicita como sigue:

- **Relación Familia Educación:** corresponde al concepto más general, que da cuenta de una relación cualquiera sea, entre estas dos instancias: familia y escuela.
- **Participación de la Familia en la Educación:** se entiende como la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos. Bajo esta subcategoría, en la investigación realizada no se identificaron estrategias que las visibilicen, sin embargo, la Política de Trabajo con Familia, plantea la posibilidad de ampliar la gestión hacia mayor empoderamiento de los padres. Esto no se observa suficientemente conocido ni comprendido de igual modo en los discursos de las docentes entrevistadas.
- **Educación Familiar o Parental:** procesos educativos intencionales dirigidos a los adultos con propósitos de aprendizaje, que pueden referirse a diversos ámbitos (salud, educación, temas legales, violencia intrafamiliar, etc.), desarrollados por la institución educativa con o sin la opinión de los padres. Este tipo de apoyo se entrega frecuentemente a las familias en las reuniones o ciclos de talleres con apoyo de profesionales del sector salud o el de las mismas docentes.
- **La Articulación Familia-Jardín** correspondería a las actividades realizadas por las madres, padres y docentes para hacer coherentes las intencionalidades y acciones educativas que se realizan en el hogar y en la escuela o jardín, para mejorar los aprendizajes. Un ejemplo de esta subcategoría es el Comité Pedagógico.

- **Integración de los padres:** es definida como la incorporación de los progenitores o apoderados para aportar recursos en trabajo, dinero o especies (donaciones), para dar sustentabilidad a los programas. No se niega que a través de este proceso puede haber aprendizaje y lograrse una cierta participación, pero ese no es su propósito fundamental. Frente a esto, la participación presenta un rol más bien instrumental en desmedro de un mayor empoderamiento o de control ciudadano.

Para que la conexión familia-escuela sea efectiva, Reveco indica que se deben reunir ciertas **condiciones básicas** de la participación en educación infantil:

- Tener intencionalidad educativa. Es decir, que sea un proceso planificado cuidadosamente para el logro de objetivos muy concretos y con propósitos educativos.
- Tener objetivos conocidos y comprendidos por las familias.
- Constituir un proceso de larga duración. Un proceso que implica tiempo para conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para llegar a consensuar aquellas que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos actores: la escuela y la familia.

Las condiciones señaladas anteriormente se encuentran presentes en los Comités pedagógicos analizados en este estudio.

El logro de este tipo participación, eminentemente específica, depende fundamentalmente, de la labor **del “intermediario u operador local”**, (Raczynski, 2001), de cómo él asume y realiza su tarea y la relación que construye con la población”.

En el caso de los jardines infantiles, el intermediario directo con las familias es el educador o la docente a cargo del nivel al que asisten los párvulos/as.

Las educadoras de párvulos, en general, convergen en señalar que los sentidos de la vinculación familia jardín se han ido develando con mayor claridad en los últimos años con aportes como el de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia,² y la Política de Trabajo con Familias, afirmación más visible en las nuevas generaciones de éstas profesionales que expresan con mayor claridad y énfasis la importancia de su liderazgo en la conducción de los procesos, y de las formas de comunicación que empleen para lograr motivación y participación de apoderados/as.

² Bases Curriculares para la Educación Parvularia, (B.C.E.P.) constituyen el eje central de la Reforma Curricular para la Educación Parvularia, iniciada a partir de 1998, e implementada en 2000 en Chile. Es asumida por la JUNJI desde una perspectiva constructivista, que considera el currículo como una “construcción social” que se levanta a partir de la realidad que lo particulariza, con el aporte y participación activa y protagónica de los propios sujetos sociales que son parte del proyecto educativo y que constituyen una “comunidad educativa” en su conjunto.

Ellas describen estar conscientes de la importancia de contar con habilidades comunicacionales y practicar la empatía si se quiere lograr relaciones de mutua colaboración con los padres y/o apoderados. Por su parte, las docentes más antiguas reconocen que han introducido cambios en sus estilos de comunicación a partir de las nuevas formas de entender la relación entre familias y unidad educativa, desarrollando a través del tiempo habilidades comunicacionales que validan como facilitadores del proceso educativo, situación que asociada a lo que señala Canales, (2006) indica que desde el punto de vista histórico hay una evolución positiva a favor de la inclusión de la familia como actor clave en los programas educativos a los que pertenecen sus hijos e hijas.

Finalmente es importante considerar el **Capital Social** que se encuentra en la comunidad educativa, especialmente en los grupos de familias usuarias, reconociendo que manejan recursos tangibles e intangibles, que son “capitales” en el sentido general de activos, cuya movilización permite lograr mejores resultados en emprendimientos y estrategias de lo que habría sido posible en su ausencia.

Atria (2003) en su visión de los ejes del Capital Social en función de los recursos asociativos y la capacidad de movilización de los actores plantea posibles estrategias para desarrollar el capital social de un grupo, vale decir, aquellas acciones que permitirían convertir el capital social restringido de algunos en capital social ampliado, para lo cual señala dos posibles cursos estratégicos, no excluyentes.

Para que el Centro de Padres realice el tránsito de constituir un capital social restringido hacia un capital social ampliado la Política de Participación requiere de una revisión en estos aspectos, y evaluar cómo aportar desde sus orientaciones al logro de estos propósitos que están señalados.

En otro sentido, las condiciones de asociatividad en que se desenvuelven los centros de padres reflejan un capital social en desarrollo, de acuerdo a lo que plantea el autor en su análisis del capital social.

Cuadro N° 1.- Los Ejes Principales del Capital Social³
Recursos Asociativos Capacidad de Movilización

	Hacia dentro del grupo (liderazgo en el grupo)	Hacia fuera del grupo (liderazgo para el grupo)
Predominio de redes sociales internas (relaciones hacia adentro del grupo)	CAPITAL SOCIAL RESTRINGIDO (A)	CAPITAL SOCIAL EN DESARROLLO (B)
Predominio de redes sociales externas (relaciones hacia el exterior del grupo)	CAPITAL SOCIAL EN DESARROLLO (B')	CAPITAL SOCIAL AMPLIADO (C)

³ Raúl Atria. La dinámica del desarrollo del capital social: factores principales y su relación con movimientos sociales, p. 5, 2003.

La asociatividad constituye una estrategia de cooperación y colaboración mediante la identificación, comunicación y acción concertada con aliados.

De acuerdo a lo que presenta el cuadro N° 1, en los grupos se espera alcanzar un capital social ampliado, pues éste contribuye a mejorar la calidad de la vida social de un grupo y de los individuos que los componen.

En el caso de los Centros de Padres se les puede identificar como capital social **restringido**, en tanto, se observa un predominio de las relaciones internas en contraste con las externas. El tránsito hacia un capital social ampliado, implica que la Política de Participación debe ser revisada en estos aspectos, y evaluar como aportar desde sus orientaciones al logro de estos propósitos. El proceso es confuso y escasamente explicitado en los documentos y normativas institucionales vigentes.

Dos son las principales dimensiones que están involucradas en el análisis del capital social de un grupo. La primera dimensión se refiere al capital social entendido como una capacidad específica **de movilización de** determinados recursos por parte de un grupo. Y en torno a esta capacidad de movilización convergen dos nociones especialmente importantes como son **el liderazgo** y su contrapartida que es el **empoderamiento**. La segunda dimensión se remite a la disponibilidad de **redes de relaciones sociales**.

En el caso de los Centros de Padres analizados, se observa una estrategia de asociatividad que pasa por una situación de predominio de redes internas más que su articulación con redes externas al grupo. Esto se refiere a la necesidad de que los actores, docentes y apoderados conozcan, dimensionen y se articulen con redes externas, potenciando la cooperación del grupo con otros grupos. El enlace de redes internas con externas es un proceso que no se observó en las descripciones, especialmente en el ámbito de los recursos para financiar proyectos y capacitación en la acción con grupos. Lo señalado es una invitación a proyectar la acción más allá de los límites de la unidad educativa.

La investigación aporta una primera aproximación al tema, sin embargo aquí se abre un campo para profundizar con estudios futuros a fin de comprender cómo y por qué se dan estas relaciones en contraposición a la oferta gubernamental que invita al trabajo en redes externas y dispone de recursos para ello.

Otro de los resultados de este estudio se refiere a que las redes internas y el liderazgo de éstas tiene una relación de asimetría con respecto al de las Directoras, agente educativo con quien se vinculan principalmente y que dado el liderazgo incide en la capacidad de empoderamiento de los grupos de padres organizados.

En un marco de empoderamiento, en el cual se ha de reconocer la autonomía

de los grupos sociales para fortalecer o destrabar la propia capacidad de movilización de sus recursos asociativos, cambia la forma de definir los grupos objetivo de las políticas sociales: **un grupo “empoderado”** es un actor capaz de exigir una cuota importante de participación para definir qué es lo que demanda de los agentes públicos, qué es lo que ellos entienden como beneficios. Las relaciones asimétricas generalmente no contribuyen a un empoderamiento en el grupo de apoderados que facilite el tránsito de constituir capital social restringido a Capital Social Ampliado y en Desarrollo.

Por consiguiente, habría dos estrategias principales de potenciamiento del capital social. Una *estrategia de empoderamiento*, que consiste en la apertura de un entorno donde el grupo puede aumentar su capacidad de movilización mediante la transformación de la influencia que existe dentro del grupo en organización para actuar hacia fuera del grupo en beneficio del mismo. La segunda forma de potenciamiento del capital social de un grupo es una *estrategia de asociatividad*, que consiste en la ampliación de las redes de manera que se produzcan acciones de cooperación del grupo con otros grupos identificados como aliados.

En síntesis, las estrategias propuestas por Atria apoyan el proceso de empoderamiento de un grupo social, orientando **el tránsito de capital social restringido a constituirse en capital social ampliado**.

El desarrollo de una organización empoderada y con un capital social ampliado como podrían ser los Centros de Padres introduce factores de riesgo ausentes en los enfoques más tradicionales de la política social., no obstante, ello, se compensa con el mayor grado de legitimidad, de aceptación y, por tanto, de sustentabilidad social que tendría la política social diseñada.

Brunner (2005) sintetiza de manera magistral la relación entre educación, capital social y el rol de la madre en este proceso. Dice “es imprescindible crear una nueva institucionalidad para la atención temprana, el cuidado y la educación de los niños entre cero y cinco años de edad. Ahora sabemos que los años iniciales son decisivos para el desarrollo de todas las capacidades superiores. Abren o cierran **ventanas de oportunidades**. En una sociedad donde subsisten niveles importantes de pobreza y las familias transmiten dotaciones muy desiguales de capital cultural, las posibilidades de empezar esta carrera en pie de igualdad, no existen. Sin compensación temprana es imposible interrumpir la acumulación de desventajas iniciales ni su reproducción posterior a través del proceso escolar.

Los economistas calculan que los beneficios de mediano plazo de acciones como ésta reeditúan con creces el valor de la inversión. Más alto aún sería el rédito en términos de cohesión social.

Y agrega “hay que desarrollar un gigantesco esfuerzo de apoyo a las familias -las madres en particular- mediante la acción concertada de los sectores de salud y educación, público y privado, y la participación de organizaciones no gubernamentales, fundaciones y redes comunitarias.”

Cuando se hace referencia a la **habilitación de la madre** se está mencionando la relevancia que ésta tiene en la educación de sus hijos, y de modo especial, a la importancia de su participación en los procesos educativos. Está claro que es precisamente la madre quien tiene mayor presencia en los escenarios educativos, la que asume este rol educador con mayor fuerza, protagonismo y presencia en los centros educativos, habilitándose como educadora y mediadora de aprendizajes. (Arancibia, 1995).

El proceso de “aprender a aprender” no es función directa de la exposición a contenidos específicos de enseñanza, sino de la exposición del individuo a experiencias de aprendizaje mediatizado en el hogar, que son las que permiten primeramente el desarrollo de las facultades cognitivas e intelectuales del niño. Específicamente en la ecuación del niño/niña es fundamental y frecuente la presencia de las madres, existiendo unas más capacitadas que otras. Es lo que se denomina “madres habilitadas”. En el caso de los más vulnerables, y que constituyen la principal focalización de los programas educativos JUNJI, el círculo virtuoso de la habilitación puede constituir un recurso de enorme potencial para el logro de procesos educativos exitosos en niños y niñas considerando la alta presencia de madres en las comunidades educativas.

RESULTADOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

- **Colaboración a la Tarea Educativa en Aula**

La dimensión *Colaboración En Aula* se refiere a la incorporación directa de padres o madres a actividades pedagógicas en la unidad educativa. Generalmente se trata de acciones de colaboración que se concretan mediante disertaciones, preparación de materiales para la sala de actividades, dramatizaciones y actividades de apoyo a la planificación en comités pedagógicos, actividades para las que siempre se cuenta con la guía técnica de la educadora de párvulos. También de trabajo directo con los niños y niñas como asistente de la docente.

Quienes colaboran en sala son generalmente las madres, ya que los padres suelen estar ausentes de esta labor, salvo excepciones. Aquí se revelan dos subcategorías de participantes: madres que contribuyen en aula de modo presencial y, madres que contribuyen a la tarea educativa de manera no presencial.

Respecto a las primeras, se está haciendo referencia a las madres dueñas de

casa y trabajadoras de horario flexible, quienes generalmente son las que disponen de tiempo para concurrir al jardín, realizando un aporte más visible a la labor pedagógica que el de aquellas madres que lo hacen sólo desde el hogar. **Las madres que** contribuyen a la tarea educativa de manera no presencial son aquellas que trabajan horario completo, y que efectúan las mismas actividades que las otras madres, aunque con una cuota extra de esfuerzo dada su jornada laboral. Generalmente preparan material de apoyo en sus hogares.

Las educadoras reconocen el importante aporte de los padres y madres en este sentido, especialmente en el comité pedagógico, o comité educativo, organismo interno creado para colaborar tanto en el aula como en otros espacios que se ofrecen para la participación. En ellos se entregan ideas para la planificación de aula, sugerencias de estrategias para el aprendizaje, y se organizan actividades educativas de orden interno y externo. Este grupo de madres y padres resulta más capacitado que los demás apoderados ya que realizan un ejercicio constante vinculado a la labor pedagógica.

Los trabajos al hogar son efectuados por el conjunto de apoderados, y brindan oportunidad a los padres y madres que trabajan de involucrarse en el proceso de aprendizaje con sus hijos. Sin embargo, en el capítulo de obstáculos observados se descubren situaciones como el cansancio y desgaste de las madres que trabajan y que bajo esas condiciones interactúan con sus hijos para cumplir con la tarea impartida que respetan y asumen responsablemente por sobre las limitantes que les presenta la vida cotidiana. Se aprecia un esfuerzo especial en estas madres trabajadoras de tiempo completo para cumplir con las tareas dadas para el hogar.

Sobre el particular parece ser necesaria la existencia de un mayor **diálogo y retroalimentación** entre **docentes y madres trabajadoras**, respecto a la realidad que les caracteriza, para que se efectúen adecuaciones en el trabajo al hogar que faciliten este proceso manteniendo la oportunidad de formación de padres y madres como mejores educadores de sus hijos/as.

En este mismo sentido, cobra relevancia el Segundo Eje de esta Política, que propone el **fortalecimiento de los agentes educativos** en la adquisición de habilidades y competencias, para establecer alianzas con las familias. Indudablemente en la instalación parcial de la Política se observan distintos niveles de comprensión e integración al quehacer pedagógico de aspectos relevantes que caracterizan la realidad sociocultural de las familias, especialmente en este punto. Se observan diversas posiciones entre las docentes. Las más antiguas denotan menos comprensión del tema, no así las generaciones más nuevas que están adecuando estrategias en función de las complejidades en la vida cotidiana de las madres y padres que trabajan. En general no existe consenso en este aspecto.

- **Colaboración Económica**

Esta dimensión surge en los relatos como elemento central en la caracterización del trabajo del Centro de Padres y apoderados, y aquí se descubren dos subdimensiones:

- a) Características del aporte económico propiamente tal
- b) La gestión participativa en la organización Centro de Padres, Madres y Apoderados.

- a) **Los aportes económicos de las familias** se canalizan a través de cuotas, beneficios y donaciones, y se destinan a realizar importantes mejoras a la unidad educativa, en aspectos diversos como infraestructura, adquisición de material educativo, complementar carencias en material de aseo, costear celebraciones, paseos educativos, entre las acciones más relevantes que se plantearon en los discursos.

Según las madres son las educadoras quienes detectan necesidades que luego se informan a los apoderados/as, en contribuciones en dinero (cuotas) y o materiales que darán satisfacción a estos requerimientos.

El Centro de Padres es quien canaliza estos aportes, movilizándolo principalmente las redes internas del grupo. Como ya se mencionó en el enfoque sobre capital social, el enlace de redes internas con externas es un proceso que no se observa en las descripciones, especialmente en el ámbito de los recursos para financiar proyectos y capacitación en la acción con grupos. Aquí se hace evidente la necesidad de proyectar la acción con fines instrumentales o de empoderamiento más allá de los límites de la unidad educativa.

A pesar de los avances en participación social que se impulsan a nivel de país el concepto de participación con que opera el sector público continúa expresando una visión bastante acotada de la misma, y las opiniones vertidas por los actores en este sentido de alguna manera reflejan esta realidad. Esto da cuenta, que al menos desde el Estado, no existe aún una visión que decididamente incorpore en sus lógicas de acción, toda la potencia de la participación.

- b) **La gestión participativa en la organización Centro de Padres, Madres y Apoderados.**

Esta forma de organización dice relación directa con el tipo de asociatividad que se practica al interior del jardín infantil y a las formas como se toman las

decisiones que involucran a la comunidad de padres, y apoderados en su conjunto.

Cada nivel de la unidad educativa tiene uno o dos representantes o delegados que les representan ante la Directiva del Centro General de Padres y Apoderados.

Los actores informan que la gestión es organizada a través de una acción conjunta entre la Directora del establecimiento y los dirigentes, luego de informar a los padres respecto a las propuestas de trabajo para el año.

Por otra parte, se observa que los recursos generados por las familias no se complementan con aquellos que el Estado dispone para las Organizaciones de la Sociedad Civil. De los discursos de las madres se desprende la sensación de no estar suficientemente informadas respecto a aquellas redes u organismos externos que apoyan el trabajo de los Centros de Padres y otras organizaciones de la comunidad a través de fondos concursables para financiar proyectos relativos a su funcionalidad. Este proceso implica disponer de Personalidad Jurídica, recurso que en uno de los jardines muestra resulta prácticamente desconocido.

Rol instrumental del Centro de Padres, Madres y Apoderados

Las docentes nuevas,⁴ por su parte describen el trabajo del Centro de Padres como si éste constituyera un grupo aparte entre los existentes en el jardín y no interviniera directamente en la gestión educativa. Le atribuyen la finalidad de dotar de recursos económicos a la unidad educativa en pro de los procesos educativos, es decir, una **función instrumental** que dista de una gestión integral que incida en todos los procesos que se desarrollan con las familias en función de lo educativo. Lo que se observa es la asignación de un rol netamente colaborativo.

Indiscutiblemente autores como Serrano, Raczynski, Atria, y otros afirman que la participación desarrolla la capacidad de las personas y genera en las comunidades la acción de éstas como sujetos sociales gestores y no meros beneficiarios del desarrollo, lo que constituye un instrumento valioso para asumir los desafíos de transparencia y probidad en la gestión pública. El rol instrumental sobre el cual se informa en el estudio se contradice con los propósitos del Estado mencionados en este documento.

El co-financiamiento que se da desde las familias hacia el Jardín Infantil se contradice con la difusión pública de gratuidad que se hace de los programas

⁴ La distinción entre docentes según su tiempo de permanencia en la Institución alude a la presencia de educadoras con una trayectoria de más de veinte años en Junji, (docentes más antiguas) y otras docentes cuya permanencia es un año o poco más que eso, (docentes nuevas), que fueron entrevistadas para el estudio que se presenta.

educativos JUNJI orientados a la población infantil más vulnerable. Aquí se aprecia un vacío en la Política de Participación y en la normativa institucional ya que no se hace explícito este financiamiento y los procedimientos se observan confusos en aspectos como destinos, monto, y límites de estos aportes. En este sentido cobra relevancia lo que se postula desde las políticas centrales en relación a la participación social en la gestión pública. La regulación en estas materias parece ser un tema pendiente y necesario a considerar para efectos de probidad y transparencia.

- **Obstáculos de la Participación**

Esta dimensión se refiere a aquellas situaciones que afectan o impiden que exista participación, por parte de las familias y también de las docentes. Ambos actores tienen situaciones limitantes, por una parte, los padres para integrarse al proceso educativo, y por otra las docentes para articularse más frecuentemente con ellos y promover una participación más activa.

Los obstáculos que se describen se orientan en dos sentidos: a) Obstáculos de la participación en el proceso educativo y b) Obstáculos para la participación social en el contexto de la gestión compartida.

- a) Obstáculos de la participación en el proceso educativo**

En esta subdimensión se hace referencia al Primer Eje temático de la Política de Trabajo con Familias, que orienta respecto a la familia y su participación en el ámbito pedagógico, y que implica promover la participación de los padres y madres en las prácticas pedagógicas, reconocer sus experiencias, saberes y el importante rol que cumplen en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas.

En relación a las madres se enuncian los obstáculos que se presentan a continuación:

Se percibe que la información recibida desde las docentes es insuficiente, específicamente cuando se trata de madres dueñas de casa y trabajadoras de horario flexible. Esta información se refiere al concepto de jardín, sus implicancias, objetivos, áreas de acción y estrategias de participación, entre los aspectos más referidos, lo que de ser transferido con mayor claridad y amplitud brindaría más oportunidades a los apoderados para aportar ideas, o tener mayor acceso a los procesos.

Se expresa la necesidad de que algunas docentes **flexibilicen sus posturas** especialmente frente a algunos temas que afectan a los niños y niñas, y que los aborden en reuniones, como una alternativa más satisfactoria para las familias. En contraste con lo señalado, estiman que se da mucha importancia en estos encuentros a los temas de tipo económico que no son tan relevantes y más aún, consideran una limitante para la participación. Las temáticas mencionadas dicen relación con casos

de hiperactividad, procesos de siesta, tipos de alimentación en celebraciones, entre otros, que preocupan a los padres y madres y que no han sido considerados en las conversaciones entre ambos actores.

En cuanto a las reuniones de apoderados, convergen las opiniones sobre los **horarios, inadecuados** para las madres y padres que trabajan en jornada completa. Estas actividades se realizan dentro de la jornada de atención de los establecimientos (8:30 hrs. a 16:30 hrs.). Las madres entrevistadas señalan que para asistir deben solicitar permiso a sus empleadores y luego de concluida la reunión, regresan a su puesto de trabajo.

Por otra parte, la **metodología de trabajo** en estos encuentros también es cuestionada, señalando que son demasiado breves y con escaso dinamismo lo que genera cierta frustración al no brindar el tiempo y espacio suficiente para abordar todos los temas que son de interés para ellas y el conjunto de apoderados/as.

Asimismo, se observó en las madres trabajadoras, **estrés y cansancio** que son variables presentes y tal vez no consideradas en el diseño de tareas educativas para el hogar. Esta situación afecta la disposición para abordar las responsabilidades educativas que se proyectan a los hogares, y generan mayor tensión a juicio de algunas entrevistadas.

La escasa presencia de padres en las actividades educativas es otro obstáculo presente en el que convergen madres y docentes. Los padres generalmente están ausentes de reuniones y actividades, salvo excepciones. Son las madres quienes acompañan a los hijos, asisten a las actividades, colaboran y participan, no obstante su realidad laboral les presente muchos obstáculos.

Obstáculos presentados desde las docentes

Dependiendo de la experiencia y formación de las docentes la visión de sus limitaciones para promover mayor participación es variada, coincidiéndose siempre en que el principal obstáculo para el **escaso tiempo** disponible para encontrarse con los padres y sistematizar el trabajo que realizan con ellos.

Para facilitar los aprendizajes indudablemente las docentes requieren **tiempo**; tiempo para planificar, para reunirse con los padres y madres, para interactuar con ellos e intercambiar opiniones en un proceso relacional continuo. Las circunstancias no son favorables en este sentido observándose el gran esfuerzo que las profesionales realizan para avanzar en un proceso educativo inclusivo e interactivo con las familias.

La formación profesional de los educadores correspondiente a generaciones antiguas también pudiera ser una limitante, ya que existían énfasis distintos en el

currículo de su formación, , en contraste con las promociones más recientes de profesionales educadoras de párvulos que expresan con mayor claridad de sentido el trabajo a realizar con las familias. Algunas educadoras antiguas mencionaban que la presencia de los padres en sala era una limitación a su trabajo pedagógico.

b) Obstáculos para la participación social en el contexto de la Unidad Educativa

Esta subdimensión dice relación con el Tercer Eje de la Política relativo al ejercicio de los Derechos de la Familia en JUNJI, que se fundamenta en la necesidad de fortalecer las habilidades y competencias de los padres, madres y apoderados para ejercer su derecho a participar en los procesos formativos de sus hijos e hijas. En esta línea se plantearon como obstáculos las siguientes situaciones.

Escasez de información para participar. Esta afirmación es coherente a lo planteado precedentemente en obstáculos para integrarse más efectivamente a los procesos educativos. Sin embargo, aquí se vincula a la necesidad de contar con más información para ejercer una participación que tenga mayor incidencia en la toma de decisiones conjuntas entre las familias y el jardín, información que resulta fundamental para conocer y comprender los niveles de participación a los que se tiene acceso. (Desde las madres).

En las docentes también se plantea una mirada autocrítica en cuanto a la entrega de información a los apoderados/as. Una de las opiniones indica un proceso aún inconcluso en difusión de orientaciones de Política que faciliten mayor empoderamiento y asociatividad de los padres organizados. Es un proceso que se está trabajando pero con insuficiente énfasis desde el punto de vista de las docentes. **Respecto a la legitimación de los Centros de Padres y Apoderados,** se visualiza un tema pendiente en cuanto a su derecho a contar con Personalidad Jurídica, instrumento que puede facilitar su trabajo en redes interinstitucionales y el acceso a fondos concursables. También se expresa en este punto que la información recibida por padres y madres es escasa o inexistente, manteniéndose de esta manera una limitante para el desarrollo del capital social que ellos constituyen.

• Expectativas Respecto a la Participación

En esta dimensión se presenta aquello que los actores consideran como necesario que ocurra para optimizar los procesos participativos en el jardín. Las madres dueñas de casa y quienes trabajan en horarios flexibles plantean la necesidad de contar con **mayores posibilidades de expresión**, de manifestar sus opiniones, pensamientos o ideas respecto de las vivencias que comparten con el equipo del jardín infantil.

Contar con reuniones de apoderados más dinámicas. El nivel de observación

de las madres respecto a los procesos metodológicos empleados en estas instancias es muy concreto, expresando que esperan participar de reuniones más dinámicas, activas y entretenidas (metodología activa participativa).

Para las madres que trabajan horario completo es deseable contar con reuniones en un **horario más compatible** con sus actividades laborales, de modo de poder acceder a ellas sin consecuencias o problemas en sus trabajos.

También se menciona con mucha claridad la necesidad de disponer de **mayor información y orientaciones** para trabajar en el Centro de Padres, de conocer más respecto a formas de organización y de ser consultados en relación a este tema. Aquí se aprecia una sensación de sentirse excluidos de una temática que es de su competencia y corresponde a sus derechos como apoderados.

Las docentes, por su parte, en cuanto a la participación de la familia reconocen la importancia de su aporte en relación a los procesos educativos de sus hijos e hijas, y esperan que éstos conozcan los objetivos de su participación, de modo que comprendan el sentido de su inclusión en los procesos educativos. También se plantea que se integren a las actividades de sala como una manera de brindar satisfacción a sus hijos a través de su presencia.

La integración de los **padres y madres que trabajan es** otra de las expectativas que se exponen, aunque no se ha resuelto el tema del escaso tiempo disponible para preparar comunicaciones escritas.

- **Estrategias para Participar**

En este punto se describen estrategias que incluyen a las familias, y que las docentes han implementado a lo largo del tiempo, o que poco a poco se han ido agregando a las prácticas educativas. Desde las familias también han surgido iniciativas para integrarse activamente a este quehacer, por tanto, en este sentido se develan dos vertientes:

- a) Estrategias más tradicionales.
- b) Estrategias innovadoras.

- a) **Estrategias más tradicionales que se observan:**

Respecto al **apoyo a la labor pedagógica**, y como ya fue mencionado, son las madres dueñas de casa y trabajadoras de horario flexible quienes presentan mayor variedad de acciones centradas en apoyar los procesos educativos que viven sus hijos e hijas, participando activamente en acciones como disertaciones, preparación de material educativo, recolección de material de desecho, o integración a comités pedagógicos entre los más nombrados.

La existencia de **Comités de Trabajo Pedagógico**, como una instancia de trabajo conjunto entre educadoras y padres, permite planificar acciones educativas, integrar las ideas y opiniones de las familias y contribuir a la planificación y organización de gran parte del trabajo que se efectúa con niños y niñas. En esta instancia están presentes las madres o padres que disponen de mayor tiempo para concurrir al jardín, al igual que en el **apoyo pedagógico** citado en el párrafo precedente. Este Comité funciona sistemáticamente, lo que facilita concretar procesos pedagógicos con sus aportes, y por tanto, el desarrollo de mayores habilidades formativas a favor de los niños y niñas.

El recurso **“apoderado de reemplazo”** es mencionado como estrategia de participación indirecta por la madre que trabaja con horario completo, ya que le permite acceder a reuniones cuando su trabajo se lo impide. Sin embargo, es limitada la transferencia de información que posteriormente recibe de su reemplazante y esta instancia no le permite opinar, sino solo acatar decisiones de la mayoría.

En el mismo caso como no es posible estar presente en el establecimiento dada las dificultades derivadas del horario de trabajo se presenta como única alternativa continuar participando y colaborando a través de tareas que se efectúan desde el hogar.

Por su parte, las docentes informan que las apoderadas que integran equipos de planificación en aula, requieren asesoría y orientación para lograr que comprendan la dinámica de lo que se realiza en jardín, y que aporten ideas en el contexto educativo. Este trabajo conjunto debe ser planificación por la educadora para que sea efectivo y se traduzca en una real contribución a los aprendizajes.

Sobre el tema de **la comunicación**, existe claridad en ambos actores en señalar que la comunicación permanente entre docentes y apoderados/as resulta ser un elemento clave para alcanzar mayores niveles de participación y colaboración de todos los padres y madres en los procesos educativos de los hijos. También se enuncia la elaboración de encuestas o consultivos como otra de las alternativas que permite consultar a los padres y las madres respecto de sus intereses en relación a los aprendizajes de sus hijos. Estas aportan información que sirve de diagnóstico y que se integra al Plan Educativo del Año.

b) Estrategias innovadoras

Como de mayor innovación en el ámbito de las estrategias para promover participación de las familias en los procesos educativos o de gestión del Jardín Infantil, se observa el aporte de las generaciones más recientes de educadoras de párvulos, que se expresan motivadas por una formación docente centrada en el nuevo Marco Curricular que otorga mucho protagonismo a las familias, y que además cuentan con destrezas y saberes en las nuevas tecnologías de información que integran a sus prácticas docentes frecuentemente.

De aquí deriva esta segunda subdimensión de estrategias.

Se efectúan reuniones de padres con soporte de tecnología digital (power point), apoyándose en imágenes digitales de lo que ocurre con los niños y niñas en el jardín. Esto consiste en la preparación de muestras audiovisuales con imágenes de interés para las familias, respecto de los cambios que experimentan sus hijos entre una y otra reunión, estrategia que facilitan el logro de varios objetivos al mismo tiempo: distensionar el clima inicial, informar de procesos y logros, y motivar a los participantes para seguir integrados y cercanos a lo que ocurre con sus hijos en el tema educativo y en el desarrollo de sus potencialidades.

Creación de espacios para la Interacción virtual (uso del fotolog). Esta instancia permite la interacción entre padres y docentes de manera rápida, ya que algunas familias tienen acceso a Internet o bien pueden asistir a info-centros desde donde se conectan, postean, sugieren, requieren, etc. Esta estrategia ha abierto muchas posibilidades de comunicación entre ambos actores: familia y jardín.

Otra estrategia consiste en la implementación de un diseño para integrar a padres y madres que trabajan a un **proceso de evaluación de logros** en aprendizajes de sus hijos o hijas desde el hogar.

Este sistema ha sido implementado por una docente que crea una Guía de Observación y Evaluación de Aprendizajes en el Hogar, instrumento que permite vincular estrechamente a los padres con sus hijos conforme a las temáticas que se están trabajando con ellos en el jardín infantil. Esta iniciativa complementa la mirada de la educadora con la de las familias que la retroalimentan con sus apreciaciones respecto a los progresos de los niños y niñas observados en el hogar, optimizando así el proceso educativo en una relación que facilita la tarea de ambos actores y la complementa.

- **Facilitadores de la Participación**

Entre los elementos mencionados como facilitadores para participar se mencionaron principalmente el sentir satisfacción por la calidad del servicio educativo. Esto motiva a los padres a integrarse de manera entusiasta a los procesos que se les plantean.

Por otra parte, el hecho de contar con una Directora, como modelo de interacción y comunicación efectiva, es otro de los factores que ayuda a las docentes a progresar en la calidad de sus interacciones con las familias, aplicando criterios de respeto, tino, adecuación de tonos de voz, y actitudes para alcanzar niveles adecuados de comunicación en sus interacciones. Este estilo es observado, valorado e imitado por una de las profesionales entrevistadas que lo destaca como oportunidad de aprendizaje en su propio estilo de comunicación.

Los estilos de comunicación, respetuosos del otro como interlocutor válido, resultan claves a la hora de mencionar aquello que facilita o dificulta la participación de la familia. Se observa que las docentes van adquiriendo capacidades y habilidades a lo largo del ejercicio profesional, además de claridad de sentido respecto de la integración de la familia en un proceso continuo de desarrollo de capacidades y habilidades comunicacionales.

Finalmente, el liderazgo técnico de la educadora, es considerado un elemento que promueve la participación (o en caso contrario, la dificulta), resultando clave el estilo que utiliza en sus interacciones verbales y no verbales, la claridad de los mensajes y la motivación que pueda transferir a las familias.

CONCLUSIONES

Indudablemente a nivel de país, los esfuerzos y logros en materia de participación social en las últimas décadas han sido significativos. Sin embargo, los hallazgos encontrados en este estudio exigen una revalorización del rol de la participación social como factor potenciador de las políticas sociales a favor de la infancia más vulnerable y del desarrollo de sus familias en el contexto de la investigación.

Las personas están demandando, en forma creciente, espacios donde su opinión sea considerada. La gente quiere ser escuchada y en ella disminuye el temor a confrontar puntos de vista diversos. Efectivamente, se ha aprendido como sociedad, que es posible procesar los conflictos de modo tal, que de allí surja ya no el caos, sino una manera constructiva de tratar los temas públicos. Por todo ello, se prevee que los años venideros serán un momento propicio para recrear el vínculo entre las políticas sociales y la participación de las personas.

Resulta indispensable entonces, que las políticas sociales asuman ese contexto de cambio cultural, de la dinámica que caracteriza a la población más vulnerable en la actualidad, redefiniendo su relación con las personas para construir más puentes hacia ellas, y derribar anquilosadas barreras de contención. La persistencia de las desigualdades sociales al interior de nuestra sociedad, demanda también una reorientación de esta relación, para enfrentar con renovadas capacidades, el desafío de la construcción de la integración social.

La investigación deja pendiente un importante cúmulo de preguntas, relativas a la forma de implementación de la Política de participación de las familias usuarias a los procesos que se vivencian en los jardines infantiles. Todo planteamiento será esencialmente debatible y habrá siempre muchos “cómo” que se deberán llenar de contenido. En ese sentido, estas conclusiones y propuestas son una invitación a un debate que deberá acotarse sobre la base de una voluntad genuina por avanzar y

por superar obstáculos y construir la tan ansiada “voluntad política”, que está a la base de cualquier esfuerzo de transformación social exitoso. (Serrano, p.176, 2006.) A modo de conclusión es posible señalar que JUNJI, como agencia pública promotora de servicios que incluyen la participación de sus actores debiera considerar los aspectos más significativos mencionados por quienes participaron en la investigación, considerando que a medida que se desarrollan capacidades en las personas para producir, generar y conducir procesos participativos mejora sustancialmente la calidad de la educación que se entrega y las capacidades de las familias como formadores de sus hijos e hijas y como ciudadanos participantes de la sociedad.

Por ejemplo, la integración de los padres, es definida como la incorporación de los progenitores o apoderados para aportar recursos en trabajo, dinero o especies (donaciones), para dar sustentabilidad a los programas, lo que pudiera estar generando aprendizajes y cierto nivel básico de participación, sin embargo se observa un rol instrumental en desmedro de un mayor empoderamiento o de control ciudadano.

Interesante resulta la experiencia de los Comités Pedagógicos, integrados por un grupo acotado de personas. Aquí se observa un ejercicio donde se cumplen las claves mencionadas en el estudio de UNESCO para dar sentido a la participación en el contexto de la educación parvularia: existe intencionalidad educativa, ya que se realiza un trabajo planificado cuidadosamente para el logro de objetivos muy concretos y con propósitos educativos. Los objetivos son conocidos y comprendidos por sus actores quienes reciben la información necesaria desde las docentes respecto a su sentido y relevancia para los aprendizajes. Y constituye un proceso sistemático, de larga duración, que permite conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para consensuar aquellas acciones que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos actores: la escuela y la familia.

Respecto a las actividades de colaboración en aula, son generalmente las madres quienes están presentes en ellas, más que los padres. Éstos se observan muy ausentes del establecimiento educativo en este nivel, lo que indica un camino a seguir para motivar su integración como responsable de la educación de sus hijos e hijas, al igual que las madres. Ellas son quienes se habilitan en mayor y mejor medida para apoyar el aprendizaje y desarrollo de sus hijos/as y optimizar su calidad de formadoras. Destacan en sus opiniones las oportunidades de desarrollo personal y reconocimiento a sus esfuerzos como incentivo para asumir estos trabajos con agrado. Sin embargo, el acceso es limitado a quienes disponen de tiempo libre, quedando al margen las madres trabajadoras, que por las limitaciones de horario no acceden a estas actividades en la misma forma. Se aprecia un esfuerzo especial en quienes tienen trabajos de tiempo completo para cumplir con las tareas dadas para el hogar, aunque en condiciones más desfavorables por el cansancio derivado de la actividad laboral. En este sentido las oportunidades de formación o habilitación son restringidas.

A modo de recomendación podría ser interesante crear nuevos espacios de diálogo y retroalimentación entre docentes y madres trabajadoras, respecto a la realidad que les caracteriza, para que se efectúen adecuaciones en el trabajo al hogar que faciliten este proceso, manteniendo la oportunidad de formación de padres y madres como mejores educadores de sus hijos/as.

En cuanto a la comunicación como herramienta clave para generar inclusión y participación desde las docentes hacia las familias se aprecia un cambio a partir de las nuevas formas de entender la relación entre familias y unidad educativa, especialmente en las docentes más antiguas, lo que desde un punto de vista histórico indica una evolución positiva a favor de la inclusión de la familia como actor clave en los programas educativos a los que pertenecen sus hijos e hijas. Estos temas vienen señalados en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y en la Política de Trabajo con Familias, facilitadores de estos avances, empero falta revitalizar estos procesos considerando especialmente los obstáculos indicados por sus actores. Aquí hay problemas de formación profesional, de tiempo escaso, de horarios de madres trabajadoras que hay que considerar, de temas que no se abordan y que son de interés de las familias usuarias del sistema.

En el caso de los Centros de Padres analizados, se observa una estrategia de asociatividad que pasa por una situación de predominio de redes internas más que su articulación con redes externas al grupo. Esto se refiere a la necesidad de que los actores, docentes y apoderados conozcan, dimensionen y se articulen con redes externas, potenciando la cooperación del grupo con otros grupos. A su vez, es necesario potenciar a los agentes educativos, especialmente a las Directoras que más se vinculan con los Centros de Padres y Apoderados, en lo que conduce a desarrollar un capital social ampliado, partiendo de las asimetrías que naturalmente impone el vínculo que se establece tradicionalmente.

Como ya se ha mencionado, “un capital social ampliado contribuye a mejorar la calidad de la vida social de un grupo y de los individuos que los componen. Siendo así, el desarrollo del capital social conduce a la disponibilidad de capital social ampliado y por ende, es un factor que puede ser tratado estratégicamente, vale decir, se puede inducir el desarrollo (o la construcción como señalan algunos autores) del capital social del grupo o comunidad” (Atria, p. 5, 2003).

Finalmente, se observó la necesidad de entrevistar a otras educadoras antiguas para tener una mirada más amplia de las divergencias encontradas en los enfoques en relación a las nuevas docentes, lo que no fue posible concretar debido a situaciones contingentes derivadas de la dinámica interna de ambos establecimientos, tema que resultaría interesante considerar en futuros estudios.

Los resultados invitan a revisar las actuales condiciones en que se aplica La

Política de Participación, los vacíos de información encontrados, y la necesidad de formación tanto de los agentes educativos como de las familias, para avanzar significativamente en el tema de la participación en el contexto de las características de la población usuaria, considerando obstáculos y facilitadores, y también sus demandas aquí señaladas.

Estas propuestas requieren para su efectiva implementación, cambios culturales, institucionales y políticos, que como se expresa en este documento, son requisitos indispensables para avanzar en el camino de la participación en las políticas sociales y públicas de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Kliksberg 2001, citado por Yamada, G., en Conferencia “*Capital Social y Pobreza*”, CEPAL, Santiago de Chile 24-26, Septiembre 2001.
2. JUNJI, *Política de Trabajo con Padres, Madres y Apoderados*, 2002.
3. Reveco, O., UNESCO, *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago, 2004.
4. SEGEGOB. *Propuesta Metodológica para Mejorar la Calidad de la Oferta Gubernamental de Participación en Políticas Públicas. Determinantes de Calidad*. Documento de Trabajo. Santiago, Marzo 2005.
5. Serrano, C, y Vicherat, D., *¿Qué motiva a la gente a actuar en común?* Estudio sobre Participación Social en la Población Malaquías Concha Comuna de La Granja. CIEPLAN. Diciembre, 2000.
6. Serrano, C., *Garantías mínimas de participación social*. Participación Social en la Superación de la Pobreza. www.fundacionpobreza.cl/umbralessociales2006/cap6.pdf.
7. Raczynski, D., *Equidad, Inversión Social y Pobreza*, Asesorías para el Desarrollo, 2001.
8. Durston J., *Parte del Problema, Parte de la Solución*, 2001
9. Brunner, J., J., *Educación en Chile: el peso de las desigualdades*, en Conferencias Presidenciales de Humanidades, Santiago de Chile, 20 de abril 2005.

10. Arancibia, V. Ph., Dra. en Psicología, investigadora del estudio "*Descentralización, Desarrollo Social y Pobreza*", Centro de Estudios Públicos, 1995.
11. Atria, R., *La dinámica del desarrollo del capital social: factores principales y su relación con movimientos sociales*, 2003.
12. MINEDUC, *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*, Santiago, 2004.