



Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE  
Departamento de Estudios y Desarrollo.  
División de Planificación y Presupuesto.  
Ministerio de Educación.35

---

## **Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia:**

### **Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial**

Investigador Principal: Paz Valverde Forttes  
Investigadores Secundarios: Cynthia Adlerstein Grimberg  
Ximena Novoa Verdugo  
Institución Adjudicataria: Pontificia Universidad Católica de Chile  
Proyecto FONIDE N°: F420932-2009

---

**Diciembre 2010**

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC.  
Fono: 3904005. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

**FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación  
Cuarto Concurso FONIDE - 2009**

---

**INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:**

<b>Inicio del Proyecto:</b>	Diciembre 2009
<b>Término del Proyecto:</b>	Diciembre 2010
<b>Equipo Investigación:</b>	
Investigador Principal:	Paz Valverde Forttes
Investigadores Secundarios:	Cynthia Adlerstein Grimberg Ximena Novoa Verdugo
Ayudantes:	Francisca Candia Díaz Fabiola Finch Encina Macarena Macchiavello Holley M. Loreto Orellana Campbell
<b>Monto adjudicado por FONIDE:</b>	\$ 12.245.737
<b>Presupuesto total del proyecto:</b>	\$ 14.185.737
<b>Incorporación de enfoque de género:</b>	NO
<b>Comentaristas del proyecto:</b>	Ofelia Reveco Vergara Andrea Rolla San Francisco

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

**Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.**

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

## Agradecimientos

Queremos extender nuestros agradecimientos a todos aquellos que hicieron posible nuestra investigación.

En primer lugar al Ministerio de Educación y su iniciativa FONIDE, por darnos la oportunidad de generar conocimiento hacia la Educación parvularia y por guiarnos en el proceso, entregándonos pautas y sugerencias.

También a todas las instituciones que nos abrieron sus puertas para poder llevar a cabo nuestra investigación:

- A cada una de las instituciones formadoras de Educadoras de párvulos, las cuales nos recibieron para entrevistas y nos aportaron con su conocimiento. Muchas gracias por su disposición a abrirnos las puertas de su universidad y de su programa de formación de Educadoras de párvulos.

- A los jardines infantiles y escuelas de párvulos, que no solo nos recibieron para entrevistas, sino que además nos ayudaron a congregar a sus familias y nos prestaron sus instalaciones.

- Por último a JUNJI, Integra y nuevamente al Ministerio de educación, en el marco de los actores gestores de políticas públicas, por su tiempo y gran disposición.

## Índice de Contenidos

<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>I. Antecedentes del Problema</b>	<b>10</b>
I.1 Padres Primeros Educadores y su Participación en el Sistema Educativo	11
I.2 Las Políticas Educativas Frente a la Familia	12
I.3 La Formación de Educadora de Párvulos para el Trabajo con Familia	13
<b>II. Pregunta Central de la Investigación</b>	<b>15</b>
<b>III. Supuestos Generales de la Investigación</b>	<b>16</b>
<b>IV. Objetivos de Investigación</b>	<b>17</b>
IV.1 Objetivo General	17
IV.2 Objetivos Específicos	17
<b>V. Marco Conceptual</b>	<b>18</b>
V.1 Definición de conceptos generales	18
V.2 El macro concepto de educación	18
V.2.1 Definición del concepto	19
V.2.2 La educación inicial	19
V.3 El macro concepto de calidad	20
V.3.1 Definición del concepto	22
V.3.2 La calidad en educación inicial	23
V.4 La familia en el siglo XXI	24
V.4.1 Definición de familia	24
V.4.2 La teoría del ciclo vital	25
V.4.3 La familia chilena	27
V.4.4 Los roles y las funciones de la familia	31
V.5 El macro concepto de la participación	31
V.5.1 La definición del concepto	31
V.5.2 Los niveles de participación	34
V.6 Síntesis	37
<b>VI. Marco Metodológico</b>	<b>39</b>
VI.1 Enfoque, Método y Diseño de la Investigación	39
VI.2 Unidades de Análisis y de Recolección de Datos	40
VI.3 Criterios de Muestreo Teórico y Selección de los Casos	41
VI.4 Recolección de Datos y Análisis de la Información	44
VI.5 Técnicas de Recolección y Producción de Datos	45
VI.6 Análisis de la Información	47

<b>VI.7</b>	Presentación de los Instrumentos de Recolección y Producción de Datos	49
-------------	---	----

<b>VII.</b>	<b>Presentación de Resultados</b>	<b>54</b>
<b>VII.1</b>	Las Expectativas Sobre el Trabajo con Familia, de la Educadora de Párvulos	54
<b>VII.2</b>	Las Expectativas Respecto del Trabajo Educativo con Familia Desde las Carreras Formadoras de Educadoras de Párvulos	55
<b>VII.2.1</b>	Las Primeras Distinciones Catoriales	55
<b>VII.2.1.1</b>	Primera Serie Catorial: Factores Contextuales del Trabajo con Familia	56
<b>A.</b>	Factor Fundacional/Genético de la Formación Inicial de Educadoras	56
<b>B.</b>	Contexto de Constante Cambio y Rediseño.	57
<b>C.</b>	Sello Formativo Basado en Trabajo con Familia	58
<b>VII.2.1.2</b>	Segunda Serie Catorial: Expectativas Formativas sobre el Trabajo con Familia	59
<b>A.</b>	Expectativa de Trabajo de Coordinación y Alianza con la Familia	60
<b>B.</b>	Expectativa de Trabajo para hacer Partícipe a la Familia	61
<b>C.</b>	Expectativa de Trabajo para la Intervención de la Familia	62
<b>D.</b>	Expectativa de Trabajo para el Reconocimiento y Comprensión de la Familia	63
<b>VII.3</b>	Las Expectativas Respecto del Trabajo Educativo con Familia Desde Madres; Padres y Apoderados con Hijos en Jardines Infantiles	65
<b>VII.3.1</b>	Expectativa de un Trabajo que Informa a los Apoderados	65
<b>VII.3.2</b>	Expectativa de un Trabajo comprometido con Niños / as Situados en un Contexto.	66
<b>VII.3.3</b>	Expectativa de un Trabajo Educador de la Parentalidad.	66
<b>VII.3.4</b>	Expectativa de un Trabajo Para la Integración y el Encuentro	67
<b>VII.3.5</b>	Expectativa de un Trabajo Movilizador de los Padres.	68
<b>VII.3.6</b>	Expectativa de un Trabajo Co-construido con los Padres.	68
<b>VII.4</b>	Las Expectativas Respecto del Trabajo Educativo con Familia Desde los Gestores de la Política Educativa	70
<b>A.</b>	Hacer Participar a la Familia/Hacer Colaborar a la Familia	70
<b>B.</b>	Fortalecimiento del Rol Parental.	72
<b>C.</b>	Reconocimiento de la Familia.	72
<b>D.</b>	Persuadir/Convencer a la Familia.	73
<b>E.</b>	Expectativas de la Política: Énfasis desde lo Macro, Meso y Micropolíticas	75

<b>VIII. Conclusiones</b>	<b>76</b>
<b>Fortalezas y debilidades del estudio</b>	<b>77</b>
<b>IX. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.</b>	<b>78</b>
<b>X. Bibliografía</b>	<b>80</b>

### Índice de Tablas

Tabla N°1	“Cuadro comparativo de algunas experiencias internacionales sobre acreditación.”	23
Tabla N° 2	“Algunas acepciones de familia.”	25
Tabla N° 3	“El ciclo vital de la familia.”	26
Tabla N°4	“Acepciones del concepto de participación.”	32
Tabla N°5	“Modelos de colaboración entre familia y escuela”	32
Tabla N°6	“Tipos y niveles de participación de los apoderados para el mejoramiento de la calidad y equidad en educación”	36
Tabla N°7	“Unidades de Análisis y Recolección/Producción de Datos.”	40
Tabla N°8	“Criterios de Selección de Casos Carreras Formadoras de Educadoras de Párvulos.”	42
Tabla N°9	“Criterios de Selección de Casos Políticas Educativas de/para Familia.”	43
Tabla N°10	“Criterios de Selección de Casos Familias con Hijos en Jardín Infantil.”	44
Tabla N°11	“Técnicas en Uso por Unidad de Análisis y de Recolección”	46
Tabla N°12	“Pauta Entrevista con Directores de Carrera de Instituciones Formadoras”	50
Tabla N°13	“Pauta Entrevista con Docentes de los cursos de familia de las Instituciones formadoras”	51
Tabla N°14	“Pauta entrevista Gestores de la Política”	52

Tabla N°15	“Pauta Grupos de discusión de padres, madres y apoderados”	53
------------	--	----

### Indice de Figuras

FIGURA N°1	“Polos en la definición de educación preescolar.”	20
FIGURA N°2	“Factores de calidad integral.”	22
FIGURA N°3	“Evolución de los tipos de familias, 1990-2006.”	28
FIGURA N°4	“% de Mujeres que considera que la Sociedad las apoya para tener hijos.”	29
FIGURA N°4	“Percepción de la familia en Chile.”	29

## Introducción

El presente Informe pretende dar cuenta de los resultados construidos en el marco del proyecto FONIDE N°:F420932-2009, titulado “Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y Madres, Padres y Apoderados de la Educación Inicial”.<sup>1</sup> Este estudio se desarrolla a partir de la firme creencia en el trabajo con familia, como un factor crítico de calidad educativa en la primera infancia. Si bien este supuesto investigativo, constituye hoy en Chile y en el mundo un consenso respaldado con evidencia empírica, no es menos cierto que aún las políticas públicas y las prácticas tanto sociales como educativas, requieren avanzar en este rumbo. A ocho años de la creación de la Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (MINEDUC, 2002) y de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), que señalan a la familia como primera educadora y proponen compartir con ellas la misión educativa, es fundamental aportar conocimientos empíricos a la revisión de la coherencia entre las expectativas de éstas y las de sus principales beneficiarios y usuarios.

En este sentido, esta investigación busca conocer los consensos y disensos sobre una práctica de calidad del Educador de párvulos en el trabajo con familia; ello articulado desde las expectativas de las mismas familias con hijos en el nivel inicial, las políticas educativas que refieren a la familia y/o sus integrantes y de los programas de formación inicial de Educadoras de párvulos. El estudio de las expectativas de los distintos actores y de sus respectivos conflictos, negociaciones y convergencias, permitirá optimizar las políticas existentes al coordinar las subjetividades y el conocimiento práctico de estos, con las instituciones. Esta última, permitirá avanzar en pertinencia, incorporando expectativas y subjetividades de primer orden de los actores, al diseño de la política pública (Tedesco, 2004), complementando el enfoque masivo y compensatorio que regula hoy el sistema educativo (Mc Ginn, 2002). Así la construcción de conocimiento de este proceso, se proyecta a nivel de instituciones públicas para la primera infancia, aportando al debate crítico en torno a las políticas nacionales y propiamente institucionales, y a la formulación de estándares para la formación inicial y de gestión pedagógica en los jardines infantiles.

El informe que se expone a continuación se encuentra estructurado en cinco grandes apartados. En un primer capítulo, se exponen los antecedentes respecto de nuestro objeto de estudio y se problematiza por tanto el trabajo educativo con la familia, como factor estratégico para la calidad educativa. El énfasis allí, radica en evidenciar como, a pesar de existir un relativo consenso respecto de la importancia del trabajo con familia, el campo educativo no ha logrado levantar continuidades y rupturas en las expectativas de los diversos actores, que finalmente operen como pivotes de intervención y transformación de las prácticas.

A propósito de las indagaciones preliminares expuestas, en un segundo y tercer capítulo se presentan las preguntas de investigación y los supuestos que estas conllevan, y luego, en un cuarto capítulo, se presentan los objetivos que orientan el proceso indagativo, En estos

---

<sup>1</sup> Es importante decir que en consideración a las instrucciones entregados por el Ministerio para la elaboración de este informe, este trabajo se presenta con un relato en tercera persona impersonal, lo que no resulta coherente con la propuesta cualitativa que supone un relato en primera persona plural.



apartados será posible apreciar propósitos que implican una doble hermenéutica; donde se asume como tarea para la construcción de conocimiento científico, la interpretación de lo ya manifestado por los actores sociales. El quinto capítulo corresponde al marco conceptual que permite delimitar y operacionalizar las grandes nociones que soportan el objeto de estudio. Allí, se definen y desarrollan los conceptos de educación, calidad, familia y participación, teniendo como telón de fondo la temática respecto del trabajo con familia, donde se consideran y tensionan las dos grandes corrientes teóricas que disputan este campo: por una parte, aquella que concibe la participación de los padres como un apoyo a la eficacia del proceso educativo y por otra, la mirada que promueve la participación de los padres como un derecho y un espacio de ciudadanía, desde el cual todos los padres, madres y familiares son competentes y necesarios para participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas y las de sus hijos (Navarro, 2002).

En el contexto de Teoría Fundamentada en Datos, la revisión de literatura y la construcción del marco conceptual, son correlato del trabajo de campo y el método de comparación constante (Vasilachis de Gialdino, 2006). Todas estas decisiones y precisiones que sitúan la investigación en el Método de la Teoría Fundamentada en Datos Constructivista (Charmaz, 2006), se exponen en el punto VI de nuestro informe.

Por su parte, el punto VII de este informe presenta el desarrollo de los resultados de la investigación. En este apartado se exponen las distinciones categoriales que se levantan en términos de las expectativas de las tres unidades de análisis: Carreras formadoras de Educadoras de párvulos, Madres, Padres y Apoderados y las Políticas públicas.

Finalmente en los apartados VIII y IX se presentan las grandes conclusiones del estudio en términos de los consensos y disensos de las expectativas que se develan, entre las unidades de análisis estudiadas y se hacen recomendaciones a la política, precisamente en busca de la coherencia teórico-práctica aludida desde el inicio del proyecto.

Antes de invitar a la lectura completa del trabajo realizado, es importante precisar una de las limitaciones que surgen frente a esta propuesta de investigación. Si bien, desde el paradigma cualitativo los resultados cuentan con la posibilidad de una generalización, "naturalista" (Melrose, 2009), desde una mirada positivista los resultados encontrados no serían generalizables, lo que claramente limita las proyecciones que surjan desde los resultados encontrados.

## I. Antecedentes del Problema

El objeto de estudio de esta investigación es precisamente los consensos y disensos entre las expectativas que surgen sobre la práctica educativa de la Educadora de párvulos en el trabajo con la familia. El trabajo busca comprender mejor, la coexistencia de expectativas, con que operan tanto los gestores de la política y las instituciones formadoras de Educadoras de párvulos, como las mismas familias que acceden a los servicios educativos de educación parvularia. En las revisiones realizadas de la literatura existente, no se encontraron estudios que articulen las percepciones, las expectativas, los ideales, por lo cual, este trabajo se propone identificar, no solo las expectativas respecto del trabajo del Educador de párvulos con la familia, sino buscar las tensiones o consensos y disensos entre ellas.

Pese al notable consenso entre educadores, padres y especialistas, en torno a cómo la calidad de la educación se beneficia cuando las familias se dedican más a la educación formal de sus hijos (Epstein, 1995), algunos autores han diagnosticado que aun no está claro cómo llevarlo a cabo (Rivera & Milicic, 2006). Es decir, si bien existe una política educativa que orienta al respecto: la Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (MINEDUC, 2002), existen vacíos sobre cómo los diversos actores involucrados están pensando y esperando que ocurra, la práctica educativa de las Educadoras de párvulos con las familias de la primera infancia.

De acuerdo a lo planteado en el Informe PNUD (2009), estas diversas formas de relación y acción serían las que “no permiten llevar las ideas a la práctica y cambiar las cosas”. Las prácticas operarían en forma divergente a las políticas y a las instituciones debido a que la coherencia se alcanzaría al reconocer que hay negociaciones entre las expectativas y percepciones de los actores involucrados.

Por otra parte, generalmente se centra la concepción de una acción educativa de calidad en la interacción entre el educador y el educando. Los grandes desafíos se plantean en la búsqueda de metodologías efectivas para el desarrollo y el aprendizaje, en la creación de materiales atractivos, en la optimización de los espacios, en el cultivo de interacciones que favorezcan un desarrollo afectivo completo.

Fuera de este foco de calidad, se encuentra la interacción entre adultos y el trabajo en equipo. Las Educadoras deben realizar un trabajo de calidad incluyendo en su búsqueda no sólo a los niños y sus aprendizajes, sino también a los adultos con que interactúa: el equipo de trabajo y los padres.

En este sentido cabe preguntarse: ¿Qué propósitos animan a la Educadora de párvulos al interactuar con los padres y apoderados?; ¿Qué espera que ocurra en/con las familias en esta interacción?, ¿Cómo y para qué promover la participación de las familias?

## **I.1 Padres Primeros Educadores y su Participación en el Sistema Educativo**

Es reconocido y hay acuerdo respecto a que:

- a) La familia es la primera y principal educadora de sus niños, ya que se trata del primer entorno en el que éste se desarrolla y, en general, constituyen las personas más cercanas y significativas en la vida de cada uno.

Esto se ve afirmado diariamente tanto en el discurso público de autoridades como en documentos de reconocimiento mundial como lo es la Carta de los derechos de la familia (Juan Pablo II, 1983), la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) y el discurso de la Conferencia Mundial de Educación para todos (UNESCO, 1990; Goleman, 1995).

- b) La participación de los padres se consolida como variable de calidad (Zellman & Perlman, 2005; Valdivia & Valverde, 2006; Flamey, Gubbins & Morales, 1999, Santelices & Guíñez, 2002), develando la necesidad de relacionar la institución educativa con la familia.

El tema de la participación de los padres como variable de calidad está siendo visualizado por algunos investigadores como un área con escasa evidencia empírica, especialmente en el nivel preescolar. Zellman & Perlman (2005), presentan un trabajo que se sitúa en un estudio más amplio diseñado para validar un sistema multidimensional de calidad en el nivel preescolar (cinco dimensiones: relación número de niños-número de adultos, certificación del equipo, medio ambiente de la clase, acreditación y la participación de los padres (Parent Child Care Involvement: PCCI)). Este estudio analiza la evaluación de PCCI, profundizando la relación entre los padres y los educadores, entre la participación de los padres y la calidad educativa. Los autores plantean que el impacto positivo de la participación de los padres se ha focalizado en la primaria y no en el nivel preescolar y que se sabe poco sobre cuáles son los aspectos de la participación de los padres que son los más efectivos, relativizando que los efectos positivos se deban “sólo” a la participación de los padres: un padre que participa, generalmente es un padre que se involucra también en otros aspectos de la vida de su hijo. Los resultados sugieren que la participación de los padres es un buen indicador de la calidad del servicio, pero que aún estamos lejos de evaluarla en forma efectiva.

Por su parte, Valdivia y Valverde (2006) realizaron un estudio descriptivo de la participación de los padres con hijos en jardines infantiles evaluando la participación real, la participación deseada, y los obstáculos y facilitadores de ella. Las investigadoras concluyen que los resultados generales sobre lo que los padres y educadores dicen hacer respecto a la participación, permiten observar que ésta se encuentra caracterizada por los tres primeros niveles planteados por Flamey, Gubbins y Morales (1999): Nivel de información, colaboración y consulta. (Valdivia y Valverde, 2006)

Como es posible apreciar, los antecedentes señalados enuncian argumentos de carácter investigativo y de política, que sustentan la relevancia de las familias en el desarrollo integral de

las personas y, por lo tanto, también su derecho a participar de los procesos educativos formales de sus hijos e hijas. Más adelante, también se informa que desde la Educación Parvularia, el trabajo con familia es un propósito desde sus inicios y presente en la actualidad.

Al mismo tiempo, otros antecedentes confirman la necesaria participación y relación de las familias con los centros educativos. Sin embargo, respecto de apreciaciones, ideas o creencias de los actores involucrados en prácticas de relación y participación a nivel de docentes y familias en la Educación Parvularia, no existe mayor conocimiento. En este escenario y en relación a las familias surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo debería ser y qué piensan ellas que debería ocurrir en esta relación de participación?, ¿Qué esperan ellas de las Educadoras de párvulos, respecto de su participación y de la relación que establecen con el Jardín Infantil de sus hijos e hijas?

## **I.2 Las Políticas Educativas Frente a la Familia**

El MINEDUC, en su búsqueda constante por mejorar la calidad y equidad de la educación, implementó a principios de los años 90 el Proceso de Reforma Educacional, cuyo objetivo central era el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben niños y niñas, especialmente de aquellos que provienen de sectores más vulnerables.

Como parte importante de la reforma, y considerando que la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, mejora significativamente el rendimiento y la actitud de éstos frente a la educación, es que se implementó la “Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo” (MINEDUC, 2002). El objetivo de esta Política es generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de una participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados y de la comunidad en el sistema educativo.

Esta participación se realiza en alianza con los demás actores de la comunidad educativa, con el fin de contribuir en la construcción, desarrollo y cumplimiento de su proyecto y metas educativo-institucionales, en el marco de mejorar la calidad de la educación (MINEDUC, 2002).

De esta forma, se valida el aporte de cada uno de los agentes involucrados; las herramientas, recursos y conocimientos de los que disponen los establecimientos educacionales. Así la motivación, el interés y los saberes de los padres respecto de sus propios hijos, fortalecen esta interacción en pos del proceso educativo. Es así como esta política se sostiene a partir del argumento que la articulación de los actores por medio de alianzas de compromiso y de colaboración entre familias e instituciones escolares, mejora la calidad educativa. En este sentido, tener una relación de cooperación entre la familia y la escuela es fundamental para mejorar los aprendizajes; es decir, una relación de diálogo, de información y de trabajo común (Aylwin, 2001).

En la implementación de la política, ha sido necesario que las instituciones educativas sean capaces de lograr un acercamiento a las familias, aclarando los derechos y las

responsabilidades de cada uno de los actores de la comunidad educativa, así como abrir oportunidades de colaboración entre las partes (Valverde, 2008). Este acercamiento resulta una tarea compleja. Tal como lo expresa el Informe de Desarrollo Humano 2009, “las personas tienden cada vez más a organizar su vida de acuerdo a sus opciones personales (...), hoy es más difícil crear un mundo en común que organice culturalmente a la sociedad”. (PNUD, 2009, p. 14). Por su parte, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, confirman estos postulados: “La educación parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales. Por ello es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de las niñas y de los niños” (MINEDUC, 2001, p.3)

Se espera, entonces, que los padres sean protagonistas y agentes educativos activos en la educación formal de sus hijos, para lo cual es necesario que todos los actores del proceso estén dispuestos, preparados y articulados para hacerlo. Sin embargo, a la fecha no se encuentran antecedentes de cómo se lleva a cabo esta articulación (Rivera & Milicic, 2006), no obstante existe conciencia de lo difícil que resulta “sostener una organización institucional única que regule esta dinámica en la sociedad” (PNUD, 2009, p. 14). En este sentido, hoy una política de Participación de Padres y Apoderados y un marco curricular que valida la participación, resultan insuficientes para resguardar el efectivo protagonismo de las familias en el proceso pedagógico.

Efectivamente, la articulación entre los distintos actores es un requisito necesario para que se concrete la participación de las familias en la educación de sus hijos y las políticas recogen este interés a modo de mandato, para que opere en una práctica deseada. La pregunta que surge es, si las políticas y sus sentidos se reconstruyen desde los actores que las promueven y las implementan en diversos niveles de su gestión ¿qué sentidos, deseos o ideas asocian estos actores situados en los diversos niveles de su gestión, al trabajo con familia de las Educadoras de párvulos? Estas ideas de los actores de la política educativa desde sus diversos niveles de gestión, ¿se articulan en algún sentido o dimensión? ¿Existen tensiones entre ellas y cuáles serían estos?

### **I.3 La Formación de Educadora de Párvulos para el Trabajo con Familia**

La competencia que se relaciona con el trabajo del Educador de párvulos con la familia es “Involucrar colaborativamente a los apoderados de Educación Parvularia en el proceso educativo”. Ésta se describe como la “capacidad para generar en los apoderados una actitud comprometida con los valores y actividades de la Institución” (Fundación Chile, 2006, p.7).

El desempeño destacado de esta competencia está planteado como:

1. Realiza talleres con los padres para capacitarlos en las metodologías más adecuadas para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

2. Está dispuesto a impulsar las iniciativas de los padres que puede significar mayor inversión de trabajo y tiempo, en forma voluntaria.
3. Lidera la participación de los padres con el aporte de ideas nuevas, la participación, el entusiasmo y la acogida de todos.
4. Solicita y considera los aportes y la evaluación que hacen los padres de su trabajo.
5. Encuentra diferentes formas de mantener abierta la comunicación con los padres y apoderados para recibir aportes y sugerencias (Fundación Chile, 2006).

Es así como este estudio plantea que los conocimientos básicos que debería manejar el educador de párvulos en esta competencia estarían centrados en: el proyecto educativo institucional, los reglamentos internos del establecimiento, la información histórica y actual de cada estudiante y familia, las características de la familia con hijos en la primera infancia, las técnicas de tutoría para trabajar con padres, las técnicas de trabajo grupal y las técnicas de entrevista.

A pesar de lo riguroso y completo del trabajo realizado por la Fundación Chile en cuanto a la definición del rol del educador, las competencias con que debe contar, y el nivel de desempeño estándar y destacado de cada uno de ellas, la experiencia nos muestra que éste no es muy considerado, en la formación inicial de Educadores de párvulos, principalmente porque las instituciones formadoras no tienen, o aún están formulando, un modelo de formación basado en competencias (Valverde, 2008).

Es escasa la literatura chilena disponible sobre la formación de Educadores de párvulos en Chile. Aunque el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995) y el Informe de la OECD (2004) muestran la formación de profesores como un punto crítico, no hay mención especial sobre la formación de Educadores de párvulos. El texto sobre Educación preescolar: “Estrategia Bicentenario” (Pacheco y otros, 2005), señala que los Educadores poseen una preparación insuficiente para llevar a cabo trabajos en sectores de menores recursos, lo que es producto de una formación académica que trata muy someramente el trabajo con la familia y la comunidad.

En el estudio de García Huidobro (2006) se revisaron las mallas curriculares de formación profesional de 13 universidades, a partir de sus respectivas páginas web. Los cursos que conforman las mallas curriculares fueron clasificados como: Cursos de formación general (CFG), Cursos optativos (CO), Cursos de ciencias de la educación (CCE) y, Cursos de formación profesional (CFP). De acuerdo a esta propuesta, los cursos relacionados con familia deberían ser parte de los cursos de formación profesional (CFP).

Buscando la confirmación desde las bases, las investigadoras Paz Valverde y Marcela Valdivia (Valverde, 2008) realizaron un focus group cuyo tema de análisis era: las competencias de los educadores de párvulos para trabajar con familias. A esta conversación fueron invitados algunos encargados del área de trabajo con familia y comunidad de distintas organizaciones

responsables de atender a niños en edad preescolar (JUNJI, Fundación Integra, MINEDUC, CEANIM y Hogar de Cristo). Algunas de las conclusiones del focus group fueron:

- A los educadores les faltan habilidades para relacionarse con la familia, en palabras de los participantes: "...En las reuniones faltan habilidades sustantivas, por ejemplo, habilidades para conducir a un grupo de adultos...".
- Es importante tanto la formación teórica como la experiencia práctica para desarrollar estas habilidades, como expresan los participantes: "...creo que es muy importante tener conocimientos que provienen de otras disciplinas, por ejemplo, conocimientos que provienen de la psicología, de la antropología, de la educación, en relación directa con lo que pasa con la familia...", "...en general cuando yo ahora pregunto, ¿qué es lo que te pasan en trabajo con familia? Se quedan mudas, porque nunca han ido a un grupo, entonces estudian, estudian, estudian, y la familia que conoce la Educadora es una familia teórica." (Valverde, 2008).

En síntesis, entre las interacciones de calidad que debe establecer el educador, se encuentran las interacciones con los padres: hay consenso respecto a la importancia de la participación de los padres en el centro educativo, sin embargo, y de acuerdo a lo que muestra la experiencia chilena, ésta es una de las áreas débiles de la formación inicial de un educador de párvulos, a pesar de existir políticas educativas claras frente a lo deseable en el tema.

Es importante preguntarse frente a lo señalado anteriormente: ¿cuáles son las ideas, a modo de expectativas, que circulan entre las instituciones formadoras de Educadores de párvulos respecto de su trabajo con familias? ¿En qué coinciden o no respecto de las expectativas que sostienen las familias y los gestores de la política frente al trabajo con familia de la Educadora de párvulos?

Las respuestas a estas preguntas podrían entregar antecedentes para avanzar en el conocimiento y comprensión, frente a la afirmación sobre la debilidad de la formación docente inicial de las Educadoras de párvulos en el trabajo con familias. Pero por sobre todo, el interés de conocimiento que emerge con mayor claridad o fuerza, es el de los consensos y disensos sobre las expectativas de una práctica de calidad de las educadoras de párvulos en su trabajo con la familia, articulado desde las expectativas de las mismas familias con hijos en el nivel inicial, las políticas educativas que refieren a la familia y/o sus integrantes y de los programas de formación inicial de Educadoras de párvulos, como se mencionó al inicio de este informe.

## **II. Pregunta Central de la Investigación**

Frente a estos antecedentes revisados pareciera que el trabajo empírico llevado a cabo por los investigadores se ha centrado en la caracterización de los actores seleccionados para este estudio, en forma individual y a pesar de reconocer que existen relaciones mutuas, estas no son el foco de las investigaciones. Es así que surge la necesidad de identificar, conocer, analizar, no solo las expectativas respecto del trabajo del Educador de párvulos con la familia, sino buscar las tensiones o consensos y disensos entre ellas.

De esta manera se formula como pregunta central de investigación: ¿Cuáles son los consensos y disensos que se evidencian en las expectativas de las Instituciones formadores, Madres, Padres y Apoderados y, las Políticas públicas, sobre una práctica de calidad del Educador de párvulos, en el trabajo con la familia?

### III. Supuestos Generales de la Investigación

La lista de supuestos que se enuncian a continuación, fueron levantados a partir de las indagaciones preliminares, construidas luego de una revisión de estudios y literatura nacional e internacional, complementados con algunas entrevistas a expertos y Educadoras, realizadas en la fase inicial de diseño del proyecto, y del muestreo teórico.

1. Las expectativas de apoderados y familiares, girarían en torno a la obtención de información con respecto al cuidado y aprendizaje de los propios hijos y sus expectativas de participación, no superarían un nivel de colaboración instrumental y estarían distantes de lo propiamente pedagógico.
2. En las familias, existirían expectativas que tienden a la conformidad respecto de las formas de trabajo que asumen las Educadoras, situándose éstas en un paradigma de apoyo a la eficiencia y eficacia educativa de los jardines.
3. En las carreras formadoras de Educadoras de párvulos, se reconoce a las familias como primeras responsable del desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas y, como un grupo diverso sociocultural y estructuralmente, teniendo como expectativas de formación de las Educadoras, el que se éstas se desarrollen como expertas en trabajo con familias.
4. Las expectativas educativas respecto del trabajo con familia, presentes en las políticas públicas, expresarían tensiones y lógicas distintas, dependiendo de la institución y nivel de gestión en el que se operacionalizan.
5. Mientras las expectativas de las familias y carreras formadoras se centran en la circulación de información y colaboración asistencial, propio de un paradigma de apoyo a la eficiencia y eficacia educativa, la macropolítica levanta expectativas de un trabajo promotor del Enfoque de Derechos y ciudadanía.
6. Mientras un trabajo basado en el reconocimiento de la familia como primer formador y como sujeto de derechos ante el aprendizaje de sus hijos, son las expectativas centrales de la política y de las carreras formadoras, la expectativa central de las familias con el trabajo de la Educadora, es la consideración de ésta, como apoyo y beneficiaria de dicha labor.



## **IV. Objetivos de Investigación**

### **IV.1 Objetivo General de la Investigación**

Conocer y analizar los consensos y disensos sobre una práctica de calidad del Educador de párvulos en el trabajo con familia, articulados desde las expectativas de madres, padres y apoderados, políticas educativas y programas de formación inicial.

### **IV.2 Objetivos Específicos de la Investigación**

**IV.2.1** Identificar y analizar, las expectativas de los padres, madres y apoderados respecto de una práctica de calidad del Educador de párvulos, en el trabajo con la familia.

**IV.2.2** Identificar y analizar las expectativas de formación de las carreras de Educación Parvularia, respecto de una práctica de calidad del Educador de párvulos, en el trabajo con la familia.

**IV.2.3** Identificar y analizar las expectativas de la política, respecto de una práctica de calidad del Educador de párvulos, en el trabajo con la familia.

**IV.2.4** Describir y analizar los consensos y disensos que se evidencian en las expectativas sobre una práctica de calidad del Educador de párvulos, en el trabajo con la familia.

## V. Marco Conceptual

En el siguiente capítulo se presentarán algunas ideas que permitan delimitar y operacionalizar las grandes nociones que soportan este estudio, específicamente: educación, calidad, familia y participación. Antes de iniciar este trabajo, se definirán otros conceptos que se presentan desde el título de esta investigación.

### V. 1 Definición de conceptos generales

En esta primera parte queremos definir y analizar brevemente tres conceptos que se encuentran enunciados: trabajo, expectativa y consenso.

El trabajo se define como un “esfuerzo humano aplicado a la producción de riquezas” (RAE, 2001) como posibilidad del hombre de adecuar especialmente el entorno a sus necesidades, es en definitiva la condición de su misma supervivencia”. Podríamos decir que el trabajo con familia se refiere al esfuerzo realizado para que ésta alcance la satisfacción de sus necesidades a partir de los recursos que surgen desde su entorno. Esta definición enmarca, por oposición lo que no se entiende por trabajo con familia: el foco está en la propia familia y no en quien “trabaja” con ella, las necesidades le son propias y por tanto percibidas, por cada una de ellas. Esto implica también que el medio (contexto) debería proveer recursos para la satisfacción de las necesidades (redes de apoyo).

Por su parte, las expectativas se definen como “cualquier esperanza de conseguir una cosa, o de realizar algo si se depara la oportunidad que se desea” (RAE, 2001). En este sentido, la expectativa estaría asociada a tres elementos: (1) a una posibilidad razonable, por tanto inherente y propia del hombre; (2) a un objeto o realidad deseada, es decir valorada y considerada como “buena” y, (3) que implica un cierto grado de incertidumbre.<sup>2</sup>

Cuando se plantea “consensos y disensos”. El consenso se entiende como “acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo o entre varios grupo” (RAE, 2001). Por oposición, el disenso alude a un desacuerdo. Estos conceptos están relacionados con los de continuidades<sup>3</sup> y rupturas<sup>4</sup>, sin embargo, la opción de las investigadoras es el de un enfoque relacional-social, es decir, se busca comprender la articulación que existe entre ellos.

### V.2 El macro concepto de educación

Pareciera que desde el momento en que el concepto “educación” se trata de una experiencia compartida, todos pueden hablar y opinar de ella. Se trata de una palabra de “uso cotidiano” que se cita constantemente en medios de comunicación y en distintos ámbitos de la

---

<sup>2</sup> Se profundiza la opción realizada por el grupo de investigadoras respecto al concepto de “expectativa” al inicio del capítulo VII “Presentación de Resultados.

<sup>3</sup> “Duración o permanencia de una cosa sin interrupción (...) unión que tienen entre sí las partes de un todo continuo” (Diccionario de la Lengua española, 2005).

<sup>4</sup> Acción y efecto de romper o romperse (...). Romper: separar con más o menos violencia, las partes de un todo, deshaciendo su unión” (RAE, 2001).

vida de acuerdo al apellido que se le incorpore: educación formal, educación continua, educación de niños, educación familiar... Sin embargo, al definirla nos encontramos con diferencias determinantes en su puesta en práctica que develan objetivos, prioridades, estrategias y en definitiva, distintas concepciones antropológicas.

### **V.2.1 Definición del concepto**

La palabra educación proviene del latín educere "guiar, conducir" o educare "formar, instruir". El Diccionario de la Real Academia Española lo define como "Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes" y como "Instrucción por medio de la acción docente".

Desde su definición se pueden visualizar las tensiones propias del concepto, tensiones entre el sentido y contenido de la educación. Sin entrar en el debate de qué es lo que se debe privilegiar, partiremos haciendo la distinción entre "educación" y "pedagogía".

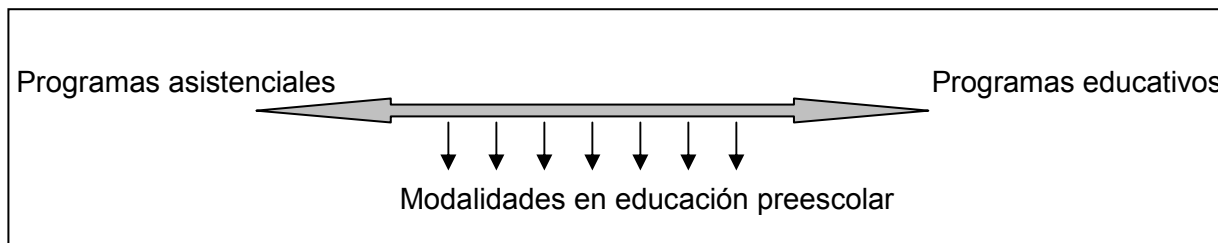
Pedagogía se define como "Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza." El desarrollo de esta ciencia ha establecido ciertas características que se definen como "deseables" desde un paradigma socio-constructivista, al que como investigación se adhiere. Sin embargo, queda claro que "pronunciarse sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar en nuestra sociedad supone, implícita o explícitamente, pronunciarse sobre el modelo de sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona y de ciudadano que ha de formar parte de ella" (Coll, 1996).

### **V.2.2 La educación inicial**

Según Egado (2000), se considerará la educación inicial como el período de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida, que se produce fuera del ámbito familiar. Esta concepción permite tener en cuenta las diversas modalidades educativas establecidas para niños desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad.

A nivel mundial, esta etapa comprende una gran diversidad de prácticas, tales como: guarderías, jardines infantiles, programas asistenciales, clases de preprimaria, patios de juego, entre otros. Estas prácticas podemos caracterizarlas dentro de un continuo que comprende en uno de sus polos un fin "asistencial"; y en el otro un fin "educativo". De esta manera, se podrían ubicar las distintas iniciativas que se implementan en esta etapa educativa de acuerdo a las necesidades detectadas, los objetivos que se proponen y las estrategias que se utilizan para lograrlos. Esta conceptualización puede visualizarse en la figura n.1:

FIGURA N.1  
"Polos en la definición de educación preescolar"



(Valverde, 2008)

Las primeras manifestaciones de cuidado infantil institucionalizado y creado a partir del Estado, surgen como respuesta a crisis sociales que evidencian el abandono infantil (revolución industrial, post-guerra, desastres naturales, pobreza). Estos servicios asistenciales se ubican en el extremo izquierdo de la figura n.1. Los avances de la ciencia (psicología, sociología, neurociencia) y el trabajo de los precursores de la educación preescolar (Froebel, Decroly, Montessori) impulsaron la importancia de darle un carácter educativo a la atención del niño preescolar.

Hoy en día, se puede identificar, en distintas partes del mundo, la coexistencia de ambos polos en los programas de atención a los niños de esta edad, lo que revela la necesidad y apoya los esfuerzos de los distintos gobiernos en invertir recursos que mejoren la cobertura y calidad de este servicio.

En Chile se entiende la Educación Preescolar como el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la Constitución Política de la República el año 1999, en virtud de la Ley 19634, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituirse como nivel obligatorio (MINEDUC, 1997). Para el Ministerio de educación (2001) este nivel educacional, se propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años, hasta su ingreso a la educación básica, a través de diversos organismos e instituciones, en forma complementaria a la educación que realizan las familias.

### V.3 El macro concepto de calidad

La información recogida confirma que la calidad es un tema complejo, totalizante (Aguerrondo, 1993), multifactorial, y social e históricamente determinado. Frente a estas afirmaciones, nace la reflexión en torno a si la calidad es un proceso o un producto. Si la calidad es una cualidad, debería estar asociado tanto al proceso como al producto. Sin embargo, las evaluaciones de la calidad normalmente se miden en torno a resultados (estándares, pruebas...), es decir en torno a un producto.

Esta conceptualización de "calidad total" proviene del movimiento de las escuelas eficaces, que se instaura en Chile con el proceso de descentralización de la educación del año

1981. El modelo se ha materializado a través del sistema de financiamiento (incluido el financiamiento compartido), la LOCE (Ley orgánica constitucional de enseñanza) del año 1990, y el Estatuto Docente del año 1993: Calidad total.

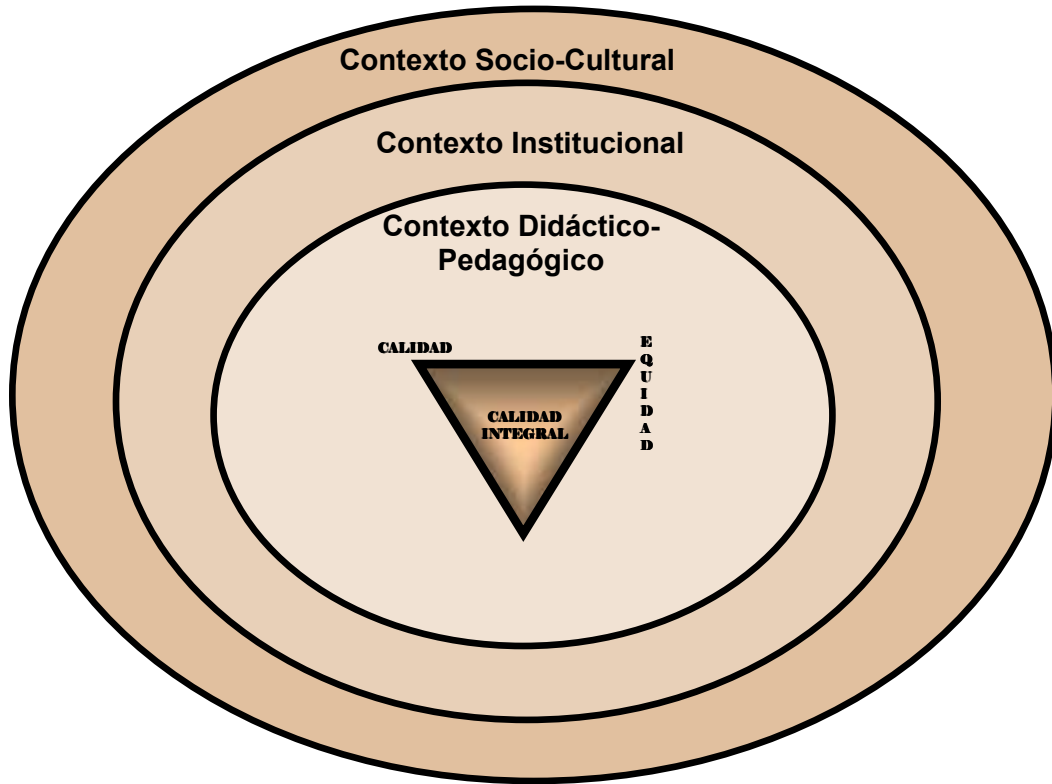
Este modelo supone un enfoque mecanicista implícito y sigue un modelo economicista. Se busca la universalidad o la “totalidad” de la satisfacción de la demanda. Se evalúa a partir de la medición de estándares, rentabilidades y “eficiencia”. Centra la calidad en la relación entre los recursos (educativos) y los resultados (académicos). Es decir, es un modelo que se centra en buscar un producto final en educación.

Sergio Arzola (2003) plantea la necesidad de profundizar un modelo de Calidad Integral que supere las ideas de Calidad Total. Este investigador plantea que la Calidad integral se construye y vincula a partir de tres conceptos: calidad, equidad y valores. La calidad se refiere a los logros educativos, de gestión, pedagógicos, colaborativos y participativos, donde el foco está puesto en el destinatario del quehacer educativo, es decir, el educando. En este caso, la participación de toda la comunidad educativa (dentro de ella los padres y apoderados) debe alinearse con los objetivos de los proyectos educativos consensuados y compartidos por dicha comunidad. La equidad, por su parte, se refiere a la igualdad de oportunidades que debe sostener el proceso educativo, igualdad que es proporcional a las necesidades de los sujetos, puntualmente a los más desprotegidos del sistema. Esta equidad respeta y acoge la diversidad y la diferencia. Los valores por su parte, son los fines y ejes de la acción educativa que sostienen todo proyecto institucional. Son los que dan sentido ético a los conceptos teóricos y pragmáticos que intervienen en el acto educativo, orientan la equidad y la calidad del servicio educativo en sentido personalista y trascienden hacia la totalidad de la vida.

Este concepto de calidad integral se encuentra inmerso en sistemas mayores: el contexto didáctico pedagógico, el contexto institucional y el contexto sociocultural (ver figura n.2). Dentro del contexto didáctico pedagógico, el maestro se convierte en acompañante de sus alumnos, quienes construyen conocimientos, habilidades y actitudes con la ayuda de toda la comunidad educativa, en coherencia con los valores transversales del proyecto educativo. Cabe destacar que los contenidos deben estar abiertos a lo conceptual (saberes), a lo procedimental (saber hacer) y a lo actitudinal (saber ser), garantizando una comprensión integral de la calidad educativa.

El contexto institucional se refiere al complejo entramado articulado por el proyecto educativo, lo que le da su espíritu y su forma institucional. Es aquí donde se sitúan los grandes principios rectores de una institución escolar y la base axiológica que le da sentido. Finalmente, el contexto socio-cultural, se refiere al imaginario social, el hábitat cultural-axiológico y socioeconómico en el que se inscriben los establecimientos educacionales. Aquí se anidan las demandas y las problemáticas (pobreza, discriminación, consumismo, etc.) de las comunidades escolares. Por lo tanto, ha de estar considerado e incluido en el proceso educativo como un factor que dé cuenta de las interacciones que se dan entre el contexto y la institución.

FIGURA N.2  
"Factores de calidad integral"



(Arzola, 2003)

Este modelo de calidad integral acoge y orienta las preguntas y posibles respuestas que surgen luego del estudio realizado. Por ejemplo, ¿cuáles son los valores que orientan la toma de decisiones cuando se trata de legislar en torno a la calidad? Pareciera que va a depender del modelo por el cual se opte (la calidad total o la calidad integral). En este sentido, el modelo orienta las respuestas. Lo que quedaría pendiente es buscar el consenso sobre el modelo por el que se quiere optar y la coherencia al llevarlo a cabo. En este proceso, la participación de los distintos actores de la comunidad educativa se define como una estrategia que permite la construcción de un modelo de calidad integral.

### **V.3.1 Definición del concepto**

Acogiendo el debate de la calidad recién planteado, es que se definirá la calidad de la educación, como el logro de aprendizajes significativos y pertinentes, tanto a nivel de destrezas culturales básicas como de capacidades y habilidades cognitivas, con el fin de posibilitar el crecimiento personal, intelectual, emocional y social de los individuos, a través de aspectos formativos, orientadores y tutoriales (García, 2002; Monti, Riquelme & Toloza, 2004, en Navarro, Pérez, González, Mora & Jiménez, 2005).

### **V.3.2 La Calidad en educación inicial**

Como ya fue planteado, el concepto de calidad en educación lleva a pensar en una serie de nociones y criterios, debido a que se trata de un concepto multifactorial y que además responde a un contexto determinado (en un momento y espacio) y específico (al ser único).

Específicamente en Educación Parvularia, las iniciativas de estudios sobre la calidad, tanto diagnóstica como de desarrollo, han surgido desde las instituciones formadoras y de los organismos encargados de la atención de los niños de este nivel, es decir: JUNJI, Fundación Integra y el MINEDUC.

Uno de los últimos productos dados a conocer es el Catálogo de criterios de calidad (Tietze & Viemickel, 2010). Este trabajo tiene como propósito “entregar criterios sistemáticos para la evaluación de la calidad en establecimientos educacionales para niños entre 0 y 6 años, de modo de establecer, asegurar y desarrollar la calidad de la educación preescolar” (p. 7). La propuesta reconoce la multiplicidad de acepciones del concepto de calidad debido a su complejidad y, adopta la posición de asociarlo a los resultados deseados que se espera alcancen los niños y niñas. Es así como se llega a la definición operacional de calidad a partir de la respuesta a qué se desea que los niños y niñas logren en este nivel: “se desea que los niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollarse en forma integral, maximizando su potencial de acuerdo con sus intereses y motivaciones”. (p. 9). En este trabajo se consideran tres dimensiones: calidad de la estructura, calidad de las orientaciones de los adultos y calidad del proceso educativo propiamente tal.

El ámbito 19 de dicho catálogo plantea el trabajo con Familia reconociendo que “el desarrollo del niño es producto de la estrecha relación entre estos dos agentes educativos” (Tietze & Viemickel, 2010, p.12).

La consideración de la familia como un agente esencial cuando se trata de hablar y evaluar la calidad es una constante observada: el siguiente cuadro presenta, en forma resumida, las distintas fórmulas de certificación de la calidad en educación inicial (carácter) y el lugar o rol que tiene la variable de la participación de los padres en ella, en algunos de los países estudiados: Inglaterra, Australia, Estados Unidos, Escocia y España. (Valverde, 2009)

**Tabla 1: “Cuadro comparativo de algunas experiencias internacionales sobre acreditación”**

País	Ente certificador	Año	Sistema	Participación de la familia
Inglaterra	OFSTED Estatal	2001	14 estándares nacionales flexibles que deben adecuarse al tipo de servicio que ofrece cada centro	ESTANDAR 13
Australia	NCAC Gobierno federal	1994	10 áreas de calidad nacionales asociadas a 35 principios que se califican de manera insatisfactoria, satisfactoria, buena y alta calidad	Factor determinante
E.E.U.U.	NAEYC Privada	1999	5 áreas de foco de acreditación, con 10 estándares pre-definidos: niños comunidad y familia y liderazgo y administración	Criterio de calidad
Escocia	SCRC Estatal	1996	14 estándares agrupados en área: el ser acogido y cuidado y confianza en el servicio y la administración	Estándar de calidad
Suecia	Comisión Nacional para el cuidado infantil	1968	6 bases prioritarias que considera el cuidado preescolar	bases prioritarias n. 4
Holanda	Ministerio de Salud Pública, Asistencia y Deportes	2000	“Green Paper”. Acta de instalaciones básicas para e cuidado infantil. Se redefine el sistema de financiamiento en tercios: gobierno, empleadores y familia	Sujeto de subvención

(Adaptación JUNJI (2005) y UNICEF (2001))

En esta etapa del desarrollo del marco conceptual, parece necesario preguntarse por esta familia a la que se refieren los estándares de calidad de la educación inicial: ¿qué se entiende por familia y qué características tiene?

## **V.4 La familia en el siglo XXI**

### **V.4.1 Definición de familia**

Existen múltiples definiciones acerca de lo que es y entendemos por familia. Distintos autores enfatizan un aspecto u otro de su definición, ya sea por la disciplina desde la cual la visualizan, el interés de su estudio, o por las influencias propias del contexto en que se define. La tabla 2 muestra algunas de estas definiciones:



**Tabla 2: “Algunas acepciones de familia”**

<b>DEFINICION</b>	<b>AUTOR</b>
Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje	Real Academia española de la lengua (RAE)
Familia (ciencias sociales), grupo social básico creado por vínculos de parentesco o matrimonio presente en todas las sociedades. Idealmente, la familia proporciona a sus miembros protección, compañía, seguridad y socialización	Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005 © 1993-2004 Microsoft Corporation
Grupo social primario que conforma la sociedad	Documento de Puebla. III conferencia general del Episcopado latinoamericano.
Grupo social unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza de hecho cuando son estables (...)	Comisión Nacional de la Familia, 1994
La familia es una organización social primaria que se caracteriza por vínculos de consanguinidad y de relaciones afectivas de intimidad y significado, siendo un subsistema del sistema social más amplio.	Hidalgo & Carrasco, 1999

Independiente de cuál sea el énfasis o enfoque que se da en las distintas definiciones, para efectos de este estudio, se ha optado por una que integre los cambios contextuales antes identificados, concentrándose en aquello que se plantea como esencial y propio. Según Rodrigo & Palacios (1998), la familia es la:

“Unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (p. 33)

Palacios y Rodrigo (1998) plantean que lo que realmente es esencial a una familia, no son aspectos de orden formal (vínculo legal, consanguinidad, número de miembros o reparto de roles) sino criterios “intangibles” relacionados con metas, motivaciones y sentimientos. Estos criterios son los que tienen una mayor importancia para la calidad de vida y las relaciones entre los miembros del grupo familiar.

#### **V.4.2 La teoría del ciclo vital**

La familia, al igual que una persona, nace, crece, y se desarrolla. Esta realidad dio origen a la teoría del ciclo vital de la familia. Ella permite comprender los desafíos o tareas de cada una

de las etapas y las crisis a las cuales se ven enfrentadas en ellas. Estos periodos de la vida de una familia están marcados por las etapas que vive el hijo mayor (nacimiento, inicio escolar, adolescencia, partida del hogar). Según Aylwin y Solar (2002) todas las familias, sea cual sea su posición comparten la naturaleza de los vínculos que las unen, el ciclo vital de desarrollo y los problemas más típicos que las afectan.

Las etapas por las que cada familia atraviesa, son descritas en la Tabla 3, propuesto a continuación:

**Tabla 3: “El ciclo vital de la familia”**

ETAPA	TAREAS
1. Formación de la pareja a. Pololeo y noviazgo b. Matrimonio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepararse para el rol de hombre o de mujer</li> <li>• Independizarse de la familia de origen</li> <li>• Iniciar la formación de una identidad de pareja</li> <li>• Generar una intimidad con su pareja</li> <li>• Adaptarse a los roles y tareas de una casa</li> <li>• Manejo del poder</li> <li>• Patrones de resolución de conflictos</li> </ul>
2. Crianza inicial de los hijos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transición de estructura diádica a triádica</li> <li>• Aceptación y adaptación al rol de padres</li> <li>• Vinculación afectiva madre-hijo</li> <li>• Cumplir las labores de la crianza</li> </ul>
3. Familia con hijos preescolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerar y ayudar a la autonomía de los hijos</li> <li>• Iniciar un proceso de socialización y control</li> <li>• Modelos de identificación y roles sexuales</li> <li>• Tensiones entre los roles laborales y familiares de los padres</li> </ul>
4. Familia con hijos escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura a otros ecosistemas: la escuela</li> <li>• Debe apoyar la apertura al mundo extrafamiliar</li> <li>• Apoyar el trabajo escolar</li> <li>• Consolidación y estabilización laboral</li> </ul>
5. Familia con hijos adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La familia necesita hacer los ajustes que requiere el comienzo de la pubertad y la madurez sexual</li> <li>• Ajustarse a las necesidades de independencia</li> <li>• Reconocer la prioridad de los grupos de pares</li> <li>• Apoyar el desarrollo de la identidad personal</li> </ul>
6. Familia como plataforma de lanzamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerar la partida de los hijos</li> <li>• Permitir la independencia de los hijos, elección de pareja y elección vocacional</li> <li>• Cambio de los límites intergeneracionales</li> <li>• Apertura de los límites familiares</li> </ul>
7. Etapa post parental a. Etapa media b. Familia anciana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Readecuarse y vitalizar la vida de pareja</li> <li>• Asumir roles de abuelos</li> <li>• Desarrollo de un sistema de relaciones y apoyo mutuo que permita mantener a las distintas generaciones en contacto</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Enfrentamiento de los cambios biológicos propios de la involución</li><li>• Enfrentamiento da las múltiples pérdidas: juventud, salud, vitalidad, trabajo, etc.</li><li>• Enfrentamiento a la soledad y la muerte de la pareja</li></ul> |
|--|--|

(adaptado de Florenzano, 1994)

Cada una de las etapas requiere de un esfuerzo de adaptación por parte de la familia. Desde el nacimiento del primer hijo, la gran dificultad será asumir, de parte de los padres, un rol y una responsabilidad que es indelegable. La llegada del primer hijo marca un cambio radical en la pareja, desde un mirarse mutuamente hacia un mirar en la misma dirección. Los padres comienzan a sentir el peso de ser adultos. Las necesidades económicas aumentan y con esto el tiempo de dedicación a la pareja es menor.

A medida que el niño crece, las dificultades varían. Cada día aumenta en autonomía e independencia. Los padres deben hacer un esfuerzo por dejarle crecer sin caer en la sobreprotección, pero cuidando su seguridad.

Los padres con hijos en edad preescolar tienen como desafío el compatibilizar su rol de trabajadores con su rol de padres. Por una parte, se encuentran en un momento de gran capacidad productiva en lo laboral, y por otra, deben dedicarle gran tiempo y energía al proceso de socialización de sus hijos.

La llegada de nuevos hijos enfrenta a la familia a un nuevo proceso adaptativo. Es necesario readecuar los roles, el rol del padre pasa a ser más importante, en especial con el hijo mayor, mientras la madre debe centrarse en el recién nacido en labores en las que es insustituible. Si la familia logra adecuarse a estos cambios con normalidad, los vínculos se ven fortalecidos.

### **V.4.3 La familia chilena**

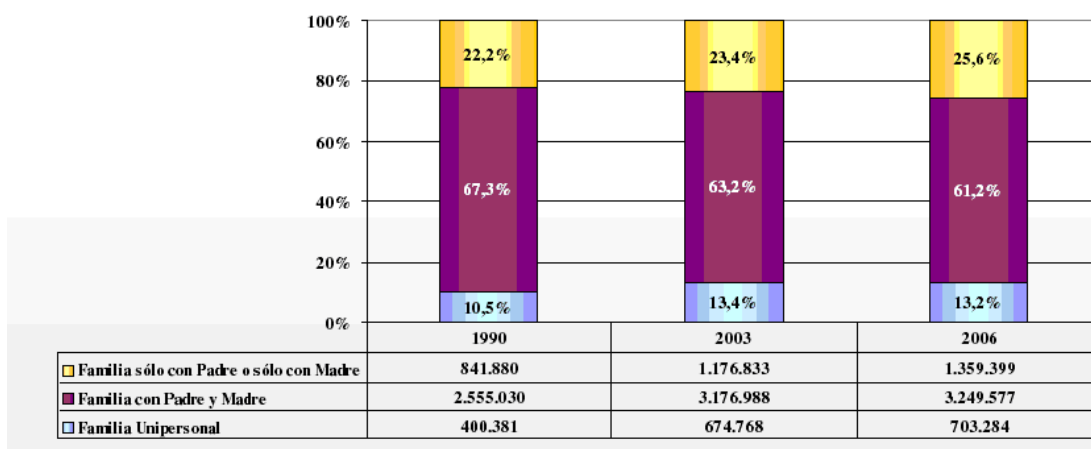
En Chile, la familia sigue siendo valorizada como la organización de base de la sociedad. Según Reyes y Muñoz (1999), sociólogas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la familia chilena se caracteriza en que “la jefatura del hogar es mayoritariamente masculina, siendo el hombre el principal – si no el único- proveedor de la familia. La participación de los cónyuges aumenta a medida que sube el nivel de ingresos y cuenta, por lo tanto, con posibilidades de ayuda para el cuidado de los hijos y las labores domésticas. Sin embargo, un problema relevante lo constituye justamente la compatibilización entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico, ya que al interior de la familia no se ha producido una flexibilidad de los roles ligados al género, que permita cumplir adecuadamente las funciones de la familia. (...) Los hogares extensos aumentan a medida que disminuyen los ingresos, alcanzando un 27% en los más pobres y sólo un 13% en los niveles de ingresos más altos. Los hogares unipersonales, en cambio, aumentan significativamente para el estrato de más recursos económicos (16% versus 3%). Estos resultados sugieren que la organización familiar está fuertemente determinada por arreglos económicos dirigidos a enfrentar en común con otros parientes la falta de ingresos, de vivienda y la organización de la vida cotidiana.” (p. 10-11)

De acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional: CASEN (Gobierno de Chile, 2006) aplicada entre el 7 de noviembre y el 20 de diciembre de 2006 a un total nacional de 73.720 hogares, equivalente a 268.873 personas, de 335 comunas del país del total de familias chilenas:

- En el 61,2% (n=3.249.577) de ellas están presentes ambos padres (familias biparentales)
- Las familias en que está presente sólo el padre o sólo la madre (monoparentales) alcanzan a un 25,6% del total.(n=1.359.399)
- Las familias unipersonales corresponden a un 13,2% (n=703.285)

De acuerdo a la figura n.3, desde 1990 a 2006 ha aumentado la proporción de familias en que está presente sólo el padre o sólo la madre y de familias unipersonales.

**FIGURA N°3**  
**Evolución de los Tipos de Familias, 1990-2006**  
 (Distribución porcentual)



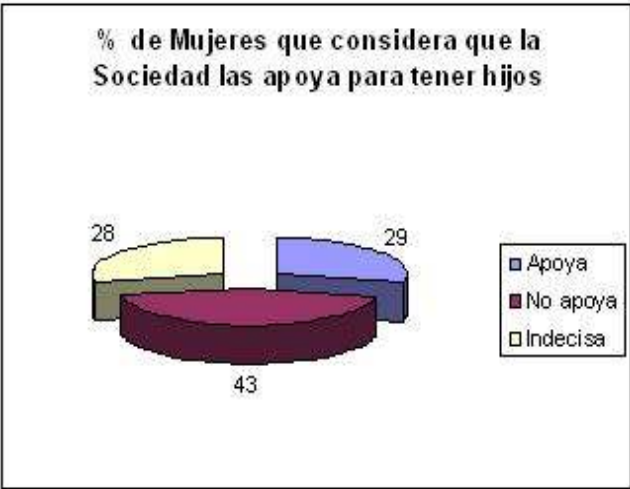
(Gobierno de Chile, 2006)

Esta tendencia de cambio se mantiene en otros aspectos. De acuerdo a lo planteado por Ignacio Irrázaval en su exposición titulada “La Familia como bien social”<sup>5</sup> (2010), se observa una baja en la tasa de fertilidad (en 1962 era de 5,4 hijos por mujer y en el 2004 de 1,9 hijos por mujer), una baja en el número de hijos por familia (en 1960 era un promedio de 4,5 hijos por familia lo que disminuye a 2,6 hijos por familia en el 2002), una baja en el número de matrimonios (de 8.3 por mil en 1973 v/s 3.6 por mil en 2003), un aumento de los divorcios (se registraron 57.836 matrimonios y 53.562 divorcios registrados), un aumento de convivencias (en 1992: 5,7% v/s 8,9% el 2002) y un aumento de hijos fuera del matrimonio (88.584 hijos dentro del matrimonio v/s 177.256 fuera de él) (Cerdea, 2007).

<sup>5</sup> Exposición realizada en el marco del congreso “La Familia para todos en el Bicentenario”, realizada en octubre, 2010 en el Centro de extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Un tema importante de rescatar es la conciliación familia – trabajo. De acuerdo a los resultados de la encuesta Bicentenario UC (2009), las mujeres sienten que la sociedad no las apoya para tener más hijos.

FIGURA N°4

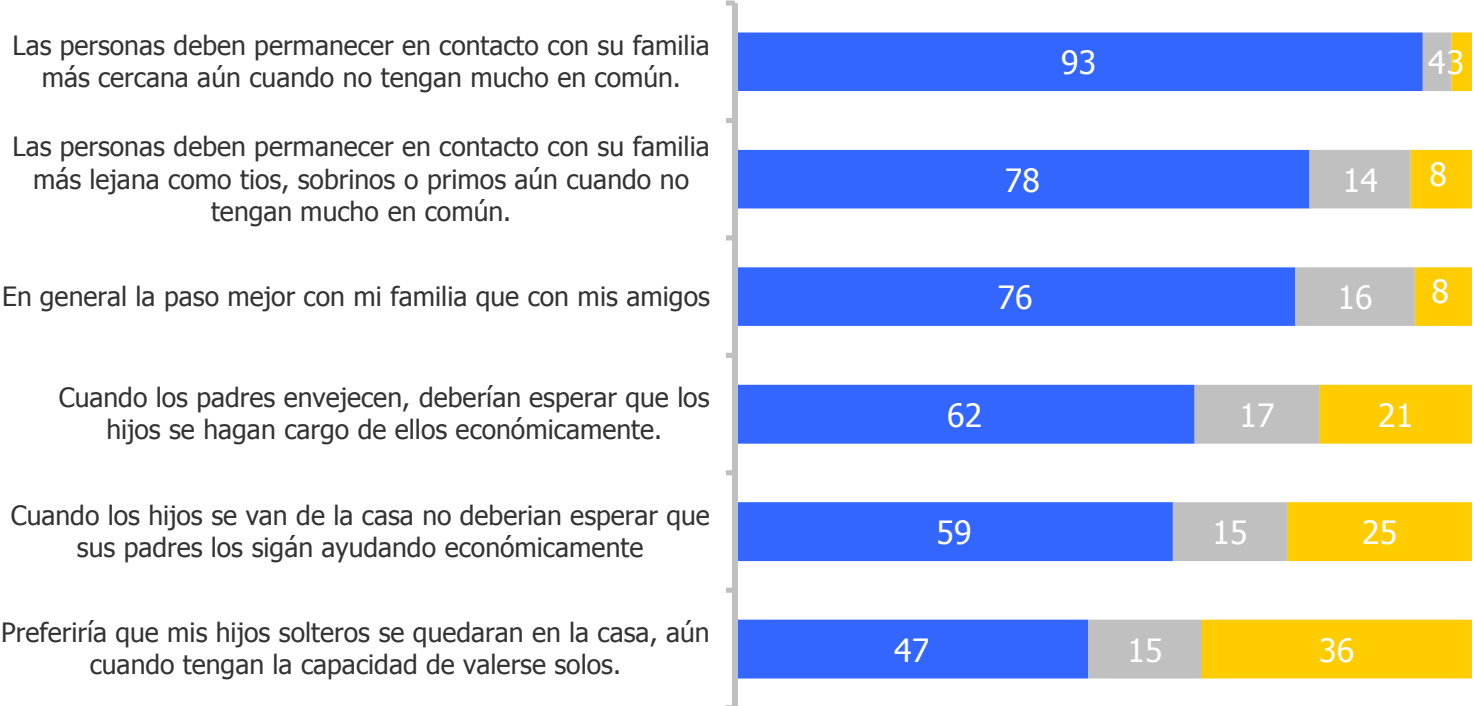


(Encuesta Bicentenario UC, 2009)

A pesar de estas estadísticas que podrían ser interpretadas como una “crisis” de la familia, esta sigue siendo valorada en forma positiva y como pilar fundamental de nuestra sociedad. Evidencia de esto es el resultado obtenido en la Encuesta Bicentenario UC (2009) respecto a la percepción que existe sobre la familia.

FIGURA N°5  
“Percepción de la familia en Chile”

■ Muy de acuerdo + acuerdo   ■ Ni acuerdo, ni desacuerdo   ■ Muy en desacuerdo + en desacuerdo



#### **V.4.4 Los roles y funciones de la familia.**

Las funciones atribuidas a la familia varían de una cultura a otra. Aún así, existe consenso en afirmar que, independiente del contexto en que se desenvuelva, éstas podrían agruparse en:

- Función biológica tendiente a la reproducción, crianza y cuidado de los hijos.
- Función psicológica: creación de vínculos y experiencias afectivas que le permitan al individuo formar su identidad personal. Esta función es la más específica de la familia, por cuanto cada experiencia que un niño tenga, o deje de tener, al interior de su familia, lo determinará como adulto.
- Función socializadora: es la familia la encargada de transmitir creencias, valores, normas y conductas aceptadas socialmente.
- Función económica: implica la obtención de recursos que permitan satisfacer las necesidades básicas de supervivencia: alimentación, vivienda y abrigo. (Hidalgo y Carrasco, 1999; Santelices y Scagliotti, 2001; Comisión Nacional de la Familia, 1994)

El real cumplimiento del rol y las funciones que le son propias a cada familia dependerá del contexto en el cual está inserta. La extrema pobreza, por ejemplo, limita el cumplimiento del rol socializador o educativo de la familia, por cuanto ambos padres deben trabajar horarios extensos, en desmedro de la atención a sus hijos, buscando satisfacer necesidades básicas de alimentación.

Este rol socializador y educativo de la familia se valora como cumplido cuando los padres “participan” y se comprometen con la educación de sus hijos. Sin embargo, parece necesario determinar ¿qué se entiende por esta “participación”?

### **V.5 El macro tema de la participación**

#### **V.5.1 La definición del concepto**

En forma general, se dice que el concepto de participación proviene del latín *participeps*: “tiene una parte de”, “que comparte”.

El concepto de participación tiene múltiples connotaciones; esto lo transforma en un concepto confuso. Tiende a ser relacionado con asistencia, presencia, aporte de recursos o acción. Participar implicaría variadas acciones que abarcan desde asistir, insistir, decidir; hasta opinar, aportar y disentir.

Las diferencias de estas distintas acepciones están dadas por el paradigma del cual se desprenden. “Los orígenes de la participación en educación pueden estar basados en tradiciones tan dispares como la democracia pluralista norteamericana (Dahl, 1961), la administración participativa de negocios y los círculos de calidad orientados a elevar la

productividad (Deming, 1988), demandas de justicia distributiva mediante la elección racional en el mercado (1990), educación multicultural dirigida a elevar voces anteriormente silenciadas (Weiss y Fime, 1993), movimientos de control comunitario (Levin, 1970) y tradiciones de organización comunitaria para favorecer el ejercicio de poder por los marginados (Freire, 1970)". (UNESCO, 2004. pp. 26-27). De esta diversidad se pueden rescatar cinco conceptos que parecen sinónimos pero que tienen diferencias desde los paradigmas fundacionales:

**Tabla 4: "Acepciones del concepto de participación"**

Concepto	Definición
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relación familia-educación</li> </ul>	<p>General.</p> <p>Existe una relación, cualquiera sea</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación de la familia en la educación</li> </ul>	<p>Posibilidad de incidir, opinar, aportar, disentir, actuar.</p> <p>Funciones definidas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación familiar o parental</li> </ul>	<p>Procesos educativos dirigidos a los adultos.</p> <p>Talleres, reuniones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Articulación familia-escuela</li> </ul>	<p>Actividades conjuntas que buscan mejorar los aprendizajes y potenciar su desarrollo</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Integración de los padres</li> </ul>	<p>Aporte de recursos, trabajo, dinero o especies</p>

(Adaptación UNESCO, 2004)

Por otra parte, la heterogeneidad de paradigmas y la diversidad de concepciones acerca de la participación hacen necesario preguntarse: "¿cuál o cuáles concepciones de participación son aquellas que permiten construir una práctica que aporte al enriquecimiento de las potencialidades de niñas y niños, a lograr mejores aprendizajes y también a que sean más felices?"(UNESCO, 2004. p. 27)

Deslandes (1999) presenta tres modelos ligados a la relación familia-escuela: el modelo de la influencia compartida (Epstein, 1987), el modelo del proceso de la participación parental (Hoover-Dempsey, 1995, 1997) y el modelo de la apropiación y de autodeterminación de la familia (Bouchard, 1998; Dunst y otros, 1992).

**Tabla 5: "Modelos de colaboración entre familia y escuela"**

Modelo	Características
De la influencia compartida (Epstein, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inspirado en el modelo ecológico, desde una perspectiva social y organizacional</li> <li>Privilegia la complementariedad y la cooperación entre la familia y la escuela.</li> <li>Favorece la comunicación y la colaboración</li> <li>Está ilustrado por dos esferas que representan a la familia y la escuela. Éstas se acercan o alejan de acuerdo a tres fuerzas: 1. el tiempo, 2. las</li> </ul>

	características, prácticas y filosofías de la familia, y 3. la escuela.
Del proceso de la participación parental (Hoover-Dempsey, 1995, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundado en parte sobre el modelo de Bronfenbrenner y basado en los resultados de estudios psicológicos y sociológicos.</li> <li>• Examina el proceso de participación parental a partir de la toma de la decisión de participar en él.</li> <li>• Alude al sentimiento de competencia positiva de los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela.</li> <li>• El comportamiento parental estaría fundado en sus creencias, valores, objetivos y saberes.</li> <li>• Plantea que para aumentar la participación, la escuela y los educadores deben considerar la perspectiva de los padres en el proceso.</li> </ul>
De la apropiación y de autodeterminación de la familia (Bouchard, 1998; Dunst y otros, 1992).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo de relación recíproca que implica una puesta en común de conocimientos, habilidades y experiencias.</li> <li>• Se basa en principios de apropiación (empoderamiento) y autodeterminación (habilitación). La apropiación se refiere a la actualización de recursos y competencias de cada uno, mientras que la autodeterminación se refiere a la habilidad de los padres para precisar su rol y determinar de qué manera ellos entienden la colaboración.</li> <li>• Plantea cuatro categorías propias a la relación: 1. predisposiciones afectivas (actitudes) basadas en la confianza, compromiso, generosidad, empatía y comprensión 2. predisposiciones intelectuales (creencias) basadas en la honestidad, confianza, respeto mutuo, flexibilidad y el compartir responsabilidades, 3. comunicación abierta y bidireccional y, 4. acciones a través de las cuales se manifiestan actitudes y creencia.</li> </ul>

(Adaptación Deslandes, 1999)

Deslandes (1999) aborda el tema del “partenariat” estableciendo como condición la confianza mutua, objetivos comunes y la comunicación bidireccional. Esta relación de colaboración nos lleva de vuelta al concepto de participación (como una tarea o una responsabilidad) (Bouchard, 1998; Boutin et Le Cren, 1998; Dunst y otros, 1992; Epstein, 1992), pero esta vez como un concepto que tiene una intensidad mayor en el compromiso de los actores, que se extiende sobre un periodo de tiempo y que se apoya sobre múltiples experiencias compartidas. Luego de presentar y analizar los tres modelos, el autor demuestra la complementariedad que existe entre ellos.

Por otra parte, se tomará como referencia la definición entregada por el Centro de Investigación Educativa (CIDE), que se basa en el origen de la palabra participación y que alude a la idea de asociados en un proyecto común (Flamey, Gubbins & Morales, 1999). Concebida así, la participación aparece ligada a la noción de proceso; es decir, como una realidad dinámica que puede variar en tipo, grado e intensidad en el tiempo.

Esta opción se fundamenta en que este equipo de investigadores (CIDE) ha llegado a establecer empíricamente, y en el contexto educacional chileno (específicamente a partir de las escuelas de educación básica y media), una jerarquía en cuanto a la participación, la que permitirá sondear el “nivel” de participación existente al hacer el diagnóstico del nivel preescolar (Flamey, Gubbins, & Morales, 1999).



## **V.5.2 Los niveles de participación**

Como ya ha sido mencionado, el CIDE propone algunas categorías que dan luces acerca de los distintos niveles que puede presentar la participación de los padres y apoderados (op.cit) (ver síntesis en el cuadro n.5).

### **1er nivel: INFORMACIÓN**

Considera el nivel básico de la participación, el traspaso de información desde y hacia las familias; y es el requisito mínimo para comenzar a participar.

En primer lugar, se espera que el establecimiento educativo entregue, en forma clara, precisa y oportuna, información acerca del proyecto educativo, planes, programas, reglamentos, normas, actividades, mecanismos formales de comunicación y coordinación. Toda esta información permite a los padres conocer el contexto en que se desenvuelven sus hijos y ellos mismos. También es necesario que se mantengan informados a los padres acerca de los logros, avances y aprendizajes de sus hijos.

“Lo central de esta dimensión, es que esta información, y toda otra que se considere importante de transmitir, debiera ser de público y oportuno acceso”. (op. cit. p.13)

De los padres se espera que sean capaces de buscar esa información, manteniendo una actitud de apertura y confianza en el establecimiento educativo, de manera de informar, también, de aquellos sucesos o cambios importantes para los niños que ocurran al interior del hogar.

### **2° nivel: DE COLABORACIÓN**

Implica, necesariamente, una entrega de tiempo de parte de los padres y de acogida de parte del establecimiento, para asistir a eventos, charlas, talleres, reuniones, entrevistas. Se consideran en este nivel la colaboración en reparaciones, mantención, así como los aportes económicos de los padres para mejorar algún aspecto del establecimiento.

La colaboración puede darse también a nivel pedagógico, ya sea mediante el apoyo en el hogar, que busque reafirmar algún proceso de aprendizaje en los niños, o a través de intervenciones en aula, mediando aprendizajes con los niños.

En este marco, Flamey, Gubbins & Morales (1999) señalan: “esto implica que la escuela se interese y se disponga a abrir espacios para ampliar el abanico de colaboraciones más allá de lo presencial y de los aportes económicos que tradicionalmente realizan los apoderados. De los apoderados se espera mayor apertura en términos de disponibilidad de tiempo y compromiso para una colaboración efectiva” (p.12)

### 3er nivel: DE CONSULTA

Se refiere a aquel nivel en que el centro educativo ofrece la oportunidad a los padres de tener “voz” en el proceso educativo de sus hijos. Para que se considere realmente como parte del proceso de participación de los padres, esta consulta debe ser hecha de manera abierta y no predeterminada: esto es, sin sugerir opiniones por parte del establecimiento, sino permitiendo que nazcan de los propios padres y su realidad. Este nivel, puede subdividirse en dos:

- Aquel en que los padres pueden opinar acerca de la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de convivencia escolar, gestión, administración o cualquier otro ámbito de interés para la comunidad educativa. En este primer subnivel, no necesariamente se consideran las opiniones de los padres.
- Un segundo subnivel que considera las opiniones de los padres como insumo en la toma de decisiones, generando los cambios correspondientes.

### 4o nivel: DE TOMA DE DECISIONES

Este nivel, junto con el siguiente (Control de eficacia), aparecen como los de mayor impacto al hablar de mejorar la calidad y equidad en educación. Se pueden considerar subniveles, de acuerdo al tipo de influencia y las responsabilidades que adoptan las partes:

- Un primer subnivel en que uno o varios representantes de los padres participan, con derecho a voz y voto, en instancias de toma de decisiones del centro educacional: consejos directivos, mesas de negociaciones, consejos de profesores, entre otros.
- Un segundo subnivel apunta a la posibilidad que sean los mismos padres quienes puedan asumir responsabilidades o cargos en la gestión administrativa o pedagógica.

### 5º nivel: DE CONTROL DE EFICACIA

Requiere que los padres hayan podido participar de los niveles anteriores. Se refiere a la posibilidad que los padres puedan ser supervisores del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. El objetivo de este nivel es permitir que se produzca la retroalimentación al funcionamiento del sistema educativo.

Los niveles de participación antes expuestos, dan una perspectiva acerca de, por una parte, qué es lo que se espera que una institución educativa favorezca y, por otra, qué es lo que se espera que los padres se interesen por hacer.

Gento (1994), señala que los padres pueden participar tanto como individuos como colectivamente. En cuanto a la participación individual, ésta puede ser desde aportar recursos, como asistir a actividades extracurriculares, hasta formular propuestas o participar en actividades de formación. En relación a la participación colectiva, ésta puede ser en los consejos escolares, centros de padres, entre otros. Según el autor, es en la participación colectiva en la que los padres logran realmente intervenir en el control y gestión del proceso educativo.

**Tabla 6: “Tipos y niveles de participación de los apoderados para el mejoramiento de la calidad y equidad en educación”**

CATEGORÍAS DE PARTICIPACIÓN	DESCRIPCIÓN
INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Del sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema.</li> <li>• Del PEI, planes y programas en ejecución.</li> <li>• Derechos y deberes de cada uno de los actores del sistema.</li> <li>• Mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación de acciones entre los actores.</li> <li>• Reglas, normativas y mecanismos de control.</li> <li>• Proceso educativo y de aprendizaje del alumnado.</li> </ul>
COLABORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencial.</li> <li>• Monetaria.</li> <li>• Productiva: en términos de infraestructura y material didáctico, entre otros.</li> <li>• Pedagógica.</li> <li>• En aspectos relacionados con la disciplina.</li> <li>• En la gestión administrativa.</li> </ul>
CONSULTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir opinión para la planificación diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de convivencia escolar, gestión pedagógica, gestión administrativa, otros.</li> <li>• Incorporar la opinión recabada como insumo en los procesos de toma de decisiones institucionales.</li> </ul>
TOMA DE DECISIONES EN RELACIÓN A OBJETIVOS, ACCIONES Y RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistir y participar como representantes de su estamento con voz y voto en mesas, consejos y comisiones para la toma de decisiones (consejos directivos, consejos de profesores, otros).</li> <li>• Asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela.</li> </ul>
CONTROL DE EFICACIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimación suficiente que permita introducir retroalimentación al funcionamiento y eficacia del sistema en el marco de una visión ampliada de la educación basada en la concertación de acciones y de participación ciudadana.</li> </ul>

(Flamey, Gubbins y Morales, 1999)

En cuanto a las áreas en las que los padres pueden participar, son preferentemente tres (Flamey, Gubbins y Morales, 1999):

- Aprendizaje: apoyo del aprendizaje dentro o fuera del aula, material didáctico, planificación, estrategias, diseño de sistemas de evaluación.

- Gestión: tanto pedagógica como administrativa. En cuanto a la administración pedagógica, los padres podrían participar en el diseño del proyecto educativo, reglamento interno y en el diseño de proyectos de mejoramiento. En cuanto a la gestión administrativa, podrían participar en la organización del centro educativo, decisiones financieras o decisiones acerca del uso de la infraestructura.
- Extensión a la comunidad: asistencia a cursos de interés para padres, generando alianzas con otras organizaciones (comunales, vecinales).

Los autores citados plantean que los padres pueden participar en los ámbitos mencionados, pero que la real participación depende tanto de la apertura del centro educacional a la participación de los padres, como a la iniciativa e interés por parte de ellos. Por esto, el éxito de esta alianza es responsabilidad de estos actores del centro educativo: padres y educadores.

## **V. 6 Síntesis**

Como se ha ido exponiendo desde el inicio del trabajo, uno de los grandes consensos en torno al tema de trabajo con familia, es justamente su consideración como un factor de calidad educativa. Tanto autores especializados (Valverde, 2008; Hernández y López, 2006; Gubbins, 2001; Navarro, 2002; Rodrigo & Palacios, 1998; Villalón, De Castro y Streeter, 1998), como organismos internacionales (UNESCO, 2000; PNUD, 2002) advierten y comprueban la participación familiar como imprescindible para la calidad educativa.

Ante tal consenso, cabría preguntarse si los sentidos y las proyecciones esperadas, que se encuentran a la base de ellos, son también homogéneos. De acuerdo con Navarro (2002) y Gubbins (2001), no obstante este acuerdo prácticamente naturalizado en los diseños políticos, acuerdos internacionales y orientaciones para el desarrollo educativo de las naciones, se advierten tensiones, en las lógicas que se encuentran a la base de este posicionamiento. Los autores reconocen dos líneas teóricas y dos tendencias de participación respectivamente, que dan cuenta de estas bifurcaciones en las expectativas depositadas en el trabajo con familia.

Una línea teórica identificada por Navarro (2002) respecto de la participación familiar, lo entiende como un apoyo al proceso educativo. Esta misma tendencia es reconocida por Gubbins (2001), al identificar la promoción de un rol más activo de alguno de los miembros de la familia en el aprendizaje de los niños, ya sea en el hogar o en la escuela. Para ambos autores, estas tendencias se inscriben en un paradigma de apoyo a la eficiencia y eficacia educativa. En este contexto, las expectativas depositadas en la práctica educativa de la Educadora de párvulos, aluden a la responsabilización por la capacitación y/o formación parental de las familias, para educar mejor a sus hijos (Simonstein et. al., 2009).

Un segundo paradigma que interpela al anterior, se encuentra configurado por una concepción de participación familiar desde el Enfoque de Derechos. Es decir, Navarro (2000) y Gubbins (2001) reconocen un paradigma de derechos y ciudadanía, cuya tendencia es al relevamiento de la participación familiar en la educación inicial, en tanto derecho natural de los padres. Desde este paradigma, las familias y sus integrantes serían sujetos competentes para participar en la toma de decisiones que afectan a la educación de sus hijos. Visto así, las

expectativas depositadas en el trabajo de la Educadora de párvulos ya no consistiría en ser una “experta en formación/capacitación de familias”, sino en abrir espacios de diálogo y ciudadanía para el encuentro con las familias.

Es precisamente esta última tendencia, la que se ha ido evidenciando en la formación inicial de Educadoras de párvulos, de distintos países desarrollados. Naciones como Australia, Nueva Zelandia, Estados Unidos e Inglaterra, reafirman en sus estándares de formación inicial de Educadoras, la necesidad de pensar a esta profesional como una experta en transdisciplinariedad (Rojas et. al., 2008; M. Pardo, 2010). Es decir, las expectativas que se estarían depositando en el trabajo de la Educadora con la familia desde este paradigma, se orientarían más al trabajo con redes profesionales, organizacionales y comunitarias, que en la capacitación de pautas parentales de crianza.

Ante este panorama internacional y en la búsqueda de una analítica comparable para la realidad chilena, encontramos escasa información. De hecho, Castillo, Santa Cruz y Yañez (PIIE, 2008), como producto de un estudio de expectativas realizado con familias atendidas en jardines infantiles y salas cuna de Integra, concluyen que como primer paso a la necesaria redefinición de la política de vínculo con familia, es necesario que se genere información para conocer desde diversas perspectivas, la realidad de expectativas de los actores que concurren tanto física como simbólicamente, en los servicios educativos para la primera infancia.

## **VI. Marco Metodológico**

### **VI.1. Enfoque, Método y Diseño de la Investigación**

Este estudio se adscribe a un enfoque metodológico mixto de modelo predominante cualitativo, que permite un alto grado de integración cualitativo-cuantitativo (Sampieri, Fernández & Baptista, 2003). Ello implica un proceso de investigación empírico, cuya epistemología integra las lógicas inductiva y deductiva (Campelli, 1991) y, en su metodología combina cualidad y cantidad. Creemos que esta aproximación permitirá un abordaje más completo a la hora de analizar y comparar las expectativas de distintos actores, en torno a un trabajo educativo de calidad en el trabajo con la familia. En este sentido, el diseño mixto nos permite integrar tanto la captación intensiva de intereses, expectativas y esperanzas de madres, padres, apoderados; formadores de Educadoras y gestores de la política, como una mirada extensiva de ciertas regularidades presentes en las propuestas de formación inicial y de las políticas vigentes, para el trabajo educativo con la familia de la primera infancia.

Se ha optado por el Método de la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967), a través de una estrategia de investigación basada en el estudio de casos múltiples (Yin, 1993) o colectivo (Stake, 1994, que permite construir teoría de alcance medio, a partir de su carácter comparativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Inicialmente se pretende comprender en cada caso (jardines infantiles, programas de formación de educadores de párvulos y políticas educativas), cómo los discursos en torno a las prácticas de las Educadoras con las familias, develan un universo conceptual de expectativas e intereses, para luego proceder a la comparación entre ellos, logrando conocer los consensos y disensos que tensionan las prácticas educativas con la familia.

En este punto es importante recordar el supuesto investigativo de que las expectativas de una comunidad educativa, como las definiciones políticas que operan tanto en instituciones formadoras y como en el Estado, son dinámicas, cambiantes en el tiempo y situados en las circunstancias históricas. La ejecución de esta investigación se desarrolla en momentos de cambio de coalición en el gobierno y tras un terremoto con consecuencias sociales y políticas que creemos significativas; ambas situaciones que podría suponer modificaciones de énfasis políticos. De ahí que metodológicamente esta investigación se plantee en una temporalidad sincrónica, asumiendo las limitaciones que un genérico presente (Marradi, Archenti & Piovanni, 2007, p. 88) puede significar en la construcción de Teoría Fundamentada en datos, de vigencia incierta.

### **VI.2. Unidades de Análisis y de Recolección de Datos**

Como se ha venido planteando, esta investigación define tres unidades de análisis a saber: 1) carreras/programas formadores de Educadoras de párvulos, 2) la política educativa vigente para/de familia y 3) familias (madres, padres y apoderados) de niños que asisten al jardín infantil.

Es por tanto a través de la examinación y comprensión de las expectativas de éstas, que se crean descripciones comparativas e interpretaciones de ellas, para la teorización de alcance medio sobre rupturas y continuidades respecto del trabajo educativo con la familia.

Hay que distinguir en este punto, la unidad de recolección, es decir la unidad utilizada para obtener los datos (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 87). Para efectos de esta investigación se han considerado las siguientes unidades de recolección y producción de datos:

**Tabla 7: “Unidades de Análisis y Recolección/Producción de Datos.”**

Unidad de Análisis	Unidades de Recolección
<p align="center"><b>Carreras/Programas Formadores de Educadoras de Párvulos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jefas de Carrera o la Carrera de Educación Parvularia.</li> <li>- Docente(s) del Curso de Familia<sup>6</sup> en la Carrera.</li> <li>- Programas del Curso de Familia en la Carrera.</li> </ul>
<p align="center"><b>Políticas Educativas de/para Familia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestores macropolíticos<sup>7</sup> de la Política Educativa con Familia.</li> <li>- Gestores mesopolíticos<sup>8</sup> de la Política Educativa con Familia.</li> <li>- Gestores micropolíticos<sup>9</sup> de la Política Educativa con Familia.</li> <li>- Políticas Ministeriales orientadoras del trabajo educativo con familia.</li> </ul>

<sup>6</sup> Dado que los cursos en los que se trabaja la labor educativa de la Educadora de Párvulos con la familia, reciben diversos nombres en las distintas Universidades, aquí nos referimos a ellos de manera genérica, como “curso de familia”.

<sup>7</sup> Macropolítico: Se entiende a los gestores macropolíticos, como aquellos sujetos que instalados desde niveles copulares de la gestión del Estado, son responsables del diseño y monitoreo directo de las políticas públicas; por ejemplo coordinadores de los gabinetes ministeriales o de equipos a cargo de una política nacional de Estado.

<sup>8</sup> Mesopolítico: Se entiende a los gestores mesopolíticos, como aquellos sujetos que instalados desde niveles intermedios y/o institucionales de la gestión del Estado, son responsables de la transposición de la política a la institución y/o de su instalación en el territorio nacional desde el entramado de una institución; por ejemplo, coordinadores de los gabinetes institucionales (JUNJI, INTEGRA) o de equipos regionales, a cargo de una política nacional de Estado.

<sup>9</sup> Micropolítico: Se entiende a los gestores micropolíticos, como aquellos sujetos que instalados desde niveles locales y/o institucionales de la gestión del Estado, son responsables de la transposición de la política a la institución y/o de su instalación a una población o comunidad específica; por ejemplo, Directoras de jardines infantiles, coordinadores municipales de infancia o Chile crece contigo.

<b>Familias con Hijos en el Jardín Infantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Madres con hijos en jardines infantiles de 2 dependencias: pública (JUNJI, F. Integra y MINEDUC) y privada.</li> <li>- Padres con hijos en jardines infantiles de 2 dependencias: pública (JUNJI, F. Integra y MINEDUC) y privada.</li> <li>- Apoderados (adultos cuidadores/tutores legales) de niños asistentes a jardines infantiles de 2 dependencias: pública (JUNJI, F. Integra y MINEDUC) y privada.</li> </ul>
---	---

### **VI.3 Criterios de Muestreo Teórico y Selección de los Casos**

La selección de los casos de carreras, políticas y jardines infantiles (a través de los cuales acceder a las familias), se realiza a través de un muestreo teórico propio de la Teoría Fundamentada, conducido por criterios de propósito teórico, de relevancia (Glasser y Strauss, 1967) y de accesibilidad (Stake, 1995). En total, se intenciona la selección de 10 casos de carreras formadoras, 9 gestores de la política y 8 jardines infantiles, a través de los cuales se accede a aproximadamente 70 familias. Respecto de esto último, es importante mencionar que en la investigación cualitativa desarrollada a partir del método de la Teoría Fundamentada, la cantidad de casos pierde significado (estadístico o de representatividad), siendo la riqueza y variedad de los datos obtenidos, lo que determina la saturación teórica de la muestra.

Metodológicamente es importante resaltar que dado el sentido constructivista del muestreo teórico basado en las comparaciones constantes, “las decisiones con respecto al número de casos o tipo de unidades de recolección pueden modificarse a medida que vaya evolucionando la teoría.” (Strauss & Corbin, 2002, p. 223).

Para la unidad de análisis “Carreras Formadoras de Educadoras” (CFE), se intencionan finalmente 10 casos, cuestión que supuso ampliar la muestra inicial diseñada en la primera versión de este proyecto, dónde se habían considerado sólo 5 casos. Adicionalmente, se elimina como caso de estudio el Programa de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica, porque su malla formativa no cuenta con un curso específico de familia y porque los contenidos al respecto, que se insertan en el curso de “Metodología II de la Educación Parvularia”, se encuentran precisamente a cargo de la investigadora responsable de esta investigación. En opinión del equipo investigador ambas situaciones sesgan y dificultarían el análisis e interpretación de los datos.

Respecto de las unidades de análisis “Políticas Educativas de/para Familia” y “Familias con Hijos en Jardines Infantiles”, se definen los criterios de relevancia, propósito teórico y accesibilidad, y se realiza el trabajo de campo.



A continuación se presenta la Tabla 8, 9 y 10 que muestran los criterios utilizados a la fecha, para la selección de los casos de cada unidad de análisis.

**Tabla 8: “Criterios de Selección de Casos Carreras Formadoras de Educadoras de Párvulos.”**

	<b>Criterios Teóricos</b>	<b>Criterios de Relevancia</b>	<b>Criterios de Accesibilidad</b>
<b>Carreras Formadoras de Educadoras de Párvulos</b>	Malla formativa que contenga a lo menos un curso de familia.	Con acreditación vigente a Octubre 2009.	Con sede en la Región Metropolitana.  Colaboración institucional formalizada, con carta de aceptación.
	<b>Identificación de Casos Intencionados</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Central</li> <li>• Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación</li> <li>• Universidad Católica Silva Henríquez</li> <li>• Universidad SEK</li> <li>• Universidad del Pacífico</li> <li>• Universidad Finis Terrae</li> <li>• Universidad Diego Portales</li> <li>• Universidad de los Andes</li> <li>• Universidad Alberto Hurtado</li> <li>• Instituto Profesional de Providencia</li> </ul>		

**Tabla 9: “Criterios de Selección de Casos Políticas Educativas de/para Familia.”**

	<b>Criterios Teóricos</b>	<b>Criterios de Relevancia</b>	<b>Criterios de Accesibilidad</b>
<b>Políticas Educativas de/para Familia</b>	De carácter público-estatal (se consideran políticas institucionales específicas).	Destinada a regular la participación de las familias en centros educativos preescolares.	Se encuentra aprobada y en vigencia.
	Normadas mediante Ley, DFL y/o Reglamento de Ley.	Destinada a regular las prácticas docentes de Educadoras de párvulos en relación con el trabajo orientado a la familia.	Pudiendo encontrarse en distintos Ministerios, tiene instalación provincial y comunal.
	<b>Identificación de Casos Intencionados</b>		
	Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados. Bases Curriculares de la Educación Parvularia Política de Chile Crece Contigo. Políticas de red de infancia y adolescencia Políticas de protección social.		

**Tabla 10: “Criterios de Selección de Casos Familias con hijos en Jardín Infantil.”**

	<b>Criterios Teóricos</b>	<b>Criterios de Relevancia</b>	<b>Criterios de Accesibilidad</b>
<b>Familias con Hijos en el Jardín Infantil</b>	- Pertenecientes a comunidades educativas reguladas por la política del Estado <sup>10</sup> .	- Con hijos en ambos ciclos del nivel parvulario.  - De configuración familiar biparental y uniparental.	- Pertenecientes a jardines ubicados en sectores urbanos, de la Región Metropolitana.
	<b>Identificación de Casos Intencionados</b>		
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jardín Infantil F1a (Particular)</li> <li>2. Jardín Infantil F1b (Particular)</li> <li>3. Jardín Infantil F2a (JUNJI)</li> <li>4. Jardín Infantil F2b (JUNJI)</li> <li>5. Jardín Infantil F3a (F. Integra)</li> <li>6. Jardín Infantil F3b (F. Integra)</li> <li>7. Escuela de Párvulos F4a (MINEDUC)</li> <li>8. Escuela de Párvulos F4b (MINEDUC)</li> </ol>		

#### **VI.4 Recolección de Datos y Análisis de la Información**

Ante este punto, es fundamental destacar que las investigaciones realizadas en el marco de la Teoría Fundamentada, siguen un camino inductivo muy riguroso y pautado (Vasilachis de Gialdino, 2005, p. 89), en el que se sugiere desde el inicio, que la recolección de datos (o producción de datos, desde el diseño constructivista) se realice en conjunto con su análisis e interpretación. Es así como en esta investigación, la recolección de datos y su análisis, se encuentran fuertemente imbricadas, siendo imposible entenderlas como etapas sucesivas o lineales. Es decir, la recolección, grabado, transcripción, lectura, codificación (abierto, axial y selectivo), levantamiento de matrices y creación de la teoría incipiente, se dan en una secuencia ininterrumpida y recurrente, como un “zig-zag” (Creswell, 1998), desde los datos a las primeras reflexiones teóricas, hasta que se finalice el trabajo de campo (Vasilachis de Gialdino, 2005, p. 90). Por lo tanto, es sólo para efectos de análisis y mayor comprensión, que de aquí en adelante se escinden.

<sup>10</sup> Este criterio no incluye por tanto a familias que pudiesen tener a sus hijos en guarderías y/o jardines infantiles particulares no empadronados por JUNJI (“clandestinos”). Sólo se consideran familias que participen de comunidades educativas reguladas o enmarcadas por la política educativa.

## VI.5 Técnicas de Recolección y Producción de Datos

Ya que el objeto de estudio de esta investigación, son los consensos y disensos entre expectativas sobre la práctica del Educador de párvulos en el trabajo con familia, el discurso de los actores se convierte en la fuente directa principal, a indagar. De ahí que las técnicas que se han seleccionado para realizar la recolección y producción de datos, han sido las entrevistas en profundidad, las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión.

También se considera necesario como técnica para el reconocimiento de expectativas, la revisión de documentos políticos-institucionales ya sea desde los cuales la política instala la regulación (normalización) de las prácticas educativas, o bien desde donde las carreras formadoras proyectan la formación y perfiles de egreso; tales como mallas formativas, programas de los cursos de familia o bien perfiles de egreso.

Como apreciación general respecto del trabajo de campo realizado, resulta relevante comentar que muchas de las entrevistas en profundidad<sup>11</sup> programadas para los informantes clave de las carreras, terminaron siendo desarrolladas como entrevistas semiestructuradas. Ya sea por falta de experiencia para trabajar con esta técnica, o por factores contextuales del encuentro (como falta de tiempo, escaso rapport alcanzado, o presencia de un tercero no programado), las transcripciones revelan más unas conversaciones semiestructuradas, que profundas. Sin embargo, para ampliar el rango de heterogeneidad discursiva (Jones et. al., 2004) y buscando maximizar la variación de los casos (Bent Flyvbjerg, 2004), se incorpora como informantes clave de esta unidad, a las jefas de carrera. En opinión del equipo de investigadoras, ello permite ampliar la comprensión de la expectativa formativa (entendida como expectativa docente en el diseño inicial), captando además la relevancia político-estratégica del curso de familia, en la totalidad de la formación profesional; pudiendo así dar cuenta en la construcción teórica, de una mayor diversidad significativa del fenómeno. Por lo tanto, aún cuando el corpus discursivo producido no es “a profundidad”, sí, en opinión del equipo investigador, la aplicación de la técnica logra saturar con categorías interesantes y densas, en cuanto a sus propiedades.

Durante la realización del trabajo de campo programado, el equipo investigador decide, en función de la saturación de algunas categorías y de la accesibilidad a los casos de las unidades de análisis de políticas y familias, realizar algunas modificaciones en cuanto al orden y cantidad de aplicaciones por técnica. En concreto, se decide entrar a los jardines infantiles contactando a las familias, para realizar un Grupo de Discusión (GD). En este sentido, se realiza 1 GD por jardín infantil. El procedimiento que se utiliza es invitar a través de una carta a la totalidad de familias que participan en el jardín (un promedio de 80 entre los casos seleccionados). Un segundo paso es la confirmación de 8 participantes, vía telefónica (proceso

---

<sup>11</sup> Se entiende la entrevista en profundidad como un proceso de conversación abierta y flexible conformada por uno o varios encuentros reiterados, cara a cara, y que se desarrolla en mayores niveles de profundidad que una entrevista semiestructurada, mediando entre los ejes de la conversación el análisis (por parte del investigador) de la empírica construida. El momento de término de este proceso, se constituye a través del criterio de saturación (Canales, 2006, p. 34).

previamente informado en la carta de invitación). Cabe destacar que este procedimiento tuvo una variación de entre cuatro y doce participantes por encuentro (entre quienes había madres, padres y abuelas). Esto permite obtener la variabilidad de casos deseados sin realizar 3 Focus Group<sup>12</sup> separando a los informantes por tipo de parentesco, como se había planificado en el diseño inicial. En opinión de las investigadoras, esto permite precisar no sólo distinciones entre las expectativas de los distintos integrantes, sino también capturar debates y tensiones explícitas, entre las expectativas declaradas por los actores.

Para acceder a las expectativas de la política, tal como se mencionara más atrás, se trabaja con entrevistas semiestructuradas aplicadas a gestores de la política y revisión de documentos normativos de las políticas caso. Para esta unidad de análisis, se decide iniciar con la revisión documental y a partir de las categorías allí levantadas, se construye la pauta de entrevista semiestructurada. Como se verá más adelante en la Tabla N°11, se pretende aplicar las entrevistas a lo menos a dos gestores por nivel de gestión de la política (a nivel macro, meso y micro).

**Tabla 11: “Técnicas en Uso por Unidad de Análisis y de Recolección”**

Unidad de Análisis	Objetivo de la Recolección	Unidad de Recolección	Técnica	Cantidad de Aplicaciones
Carreras Formadores de	Busca reconocer las expectativas respecto a saberes prácticos y	Jefas de Carrera	Entrevista Semiestructurada	10 (1 por Carrera Caso)

<sup>12</sup> Al igual que la entrevistas en profundidad permiten un corpus discursivo más profundo que las entrevistas semiestructuradas, se cree que el grupo de discusión permite, como plantea Alonso (1998) recuperar una microsituación de un grupo, sirviendo como analizador de una macro situación social, en contraste con el Focus Group que más entrega un catastro de opiniones.

		Docente(s) del Curso	Entrevista Semiestructurada	10 (1 por Carrera Caso)
		Programa del Curso	Revisión Documental	10 (1 programa de curso por carrera)
<b>Familias con Hijos en el Jardín Infantil</b>	<p>Busca identificar la percepción real e ideal de una buena práctica de la Educadora, con los integrantes de la familia.</p> <p>Se pretende identificar tensiones, debate y tendencias de expectativas, entre madres padres y apoderados, respecto al trabajo que la Educadora debe promover en el trabajo con la familia.</p>	Madre Padre Apoderado	Grupos de Discusión	- 8 (1 por jardín, con 1-3 informantes por tipo de actor)
<b>Políticas Educativas de / para Familia</b>	<p>Busca saberes prácticos y teóricos que configurarían una práctica educativa de calidad con la familia. Identifica también los niveles de participación familiar que se espera promover, a través de la práctica de la Educadora de párvulos y los nudos o tensiones que ello presenta en su instalación y desarrollo.</p>	Decreto o Reglamento de la Política	Análisis Documental	5 (1 por política caso)
		Gestores de la Política	Entrevista semi-estructurada	6 (1 por política caso; en cada uno de los tres niveles de gestión propuestas: macro, meso, y micro)

## VI.6 Análisis de la Información

En el marco de la Teoría Fundamentada, el análisis de la información se realiza a través del Método de Comparación Constante propuesto por Glaser y Strauss (1967). Éste, es un procedimiento inductivo que combina la codificación explícita de datos, con el desarrollo de teoría (nuevas categorías y sus propiedades, hipótesis e hipótesis relacionadas). Este método supone que para lograr un sentido teórico capaz de dar cuenta de una amplia diversidad

empírica, el investigador debe desarrollar ideas en un nivel más amplio y vinculable con marcos teóricos referenciales, que el evidente en el espacio discursivo que está siendo analizado.

Para la comparación constante de datos, se desarrollan las cuatro etapas que describen los autores. Dado que se inicia el trabajo de campo con la Unidad de Análisis Carreras Formadoras de Educadoras, se empieza por codificar cada acontecimiento o incidente (anotaciones de campo, fragmentos de las entrevistas, documentos institucionales y literatura pertinente), respecto de cada carrera, dentro de tantas categorías de expectativas como fue posible. En una segunda instancia se comparan categorías abiertas entre casos y se continúa integrando nuevos incidentes (datos) de las entrevistas y de los datos cuantitativos, integrándolos según sea su aplicabilidad en cada categoría de expectativas, y buscando propiedades o subcategorías, a través de la codificación axial.

Luego, en un tercer momento de delimitación teórica con esta unidad de análisis, se busca, a través de la codificación selectiva, circunscribir sistemática y concertadamente la categoría central, llegando al logro de lo que Glasser y Strauss llaman “parsimonia” (la utilización de la menor parte de categorías y conceptos para explicar y comprender el fenómeno). Si bien este momento de la investigación busca “densidad conceptual” (Vasilachis de Gialdino, 2007), integrando la teoría construida y la literatura relevante y emergente, se cree que no se debe alejarse definitivamente de los actores. En este sentido, el equipo de investigación considera necesario incorporar grupos de discusión con los informantes clave de esta unidad de análisis, contrastando y validando los hallazgos, con sus interpretaciones. Este procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva, debe realizarse con las tres unidades de análisis, para finalmente, en un cuarto momento, escribir la teoría. Es decir, desarrollar la línea narrativa (Vasilachis de Gialdino, 2007) o en palabras de Charmaz (2000, p. 522) componer el relato, sobre los consensos y disensos respecto de las expectativas existentes en torno al trabajo educativo, que la Educadora de párvulos realiza con la familia.

Por lo tanto, como es posible apreciar, en cuanto al trabajo de campo, se realiza, con los tres actores consultados, la codificación abierta<sup>13</sup> y axial<sup>14</sup> de los datos, llegando a establecer algunas categorías (con sus respectivas propiedades). Específicamente en las Carreras formadoras se dan cuenta de las expectativas formativas que transversalizan los diversos proyectos de formación profesional de Educadoras. Respecto de la unidad de análisis de las madres, padres y apoderados, parece interesante poder explorar la complejidad de las expectativas de los padres frente al rol del educador de párvulos con la familia a partir de la complementariedad metodológica de los grupos de discusión y los grupos focales: “el primero es especialmente apto para el estudio de los que hay de normatividad o modelos sociales – del

---

<sup>13</sup> La codificación abierta puede realizarse tanto con los fragmentos discursivos que vayan surgiendo de las entrevistas grupales, y observaciones u otros ya existentes (pre-codificación), de la literatura y de documentos institucionales de los jardines infantiles.

<sup>14</sup> La codificación axial supone que una segunda (posterior a la codificación abierta) se continúa comparando nuevos incidentes de las entrevistas, integrándolos según sea su aplicabilidad en cada categoría, y buscando propiedades o subcategorías. En este nivel de codificación, se busca ubicar las categorías en un modelo paradigmático, en el cual se identifica la relación entre las diversas expectativas como fenómeno central y se le asocian.

deber -, y el segundo, para lo que hay de realidad o tipificaciones sociales – del saber-.” (Canales, 2006, p.65). Es así como a partir de lo realizado y la acogida de las sugerencias, se plantea este proceso como una oportunidad de enriquecimiento de los resultados.

En cuanto a la tercera unidad de análisis, los gestores de las políticas, luego del trabajo de las transcripciones y codificación abierta y axial, se establecen las categorías complementando el resultado de las entrevistas con el análisis documental.

## **VI.7 Presentación de los Instrumentos de Recolección y Producción de Datos**

Como ya fue mencionado, para la producción de datos se considera la utilización de dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Desde la Teoría Fundamentada ambas herramientas se utilizan para obtener información desde ejes temáticos definidos previamente por los investigadores y que están orientadas por los objetivos de la investigación, las lecturas primarias de documentos, bibliografía revisada, asistencia a seminarios relativos al tema de la investigación y entrevistas con expertos. Esta investigación, al tratarse de un estudio mixto desde lo cualitativo, busca entender el fenómeno o realidad a partir de la perspectiva de los propios sujetos.

En primera instancia, la entrevista semiestructurada se define a través de preguntas señaladas previamente en una pauta sistemática, la cual considera los ejes movilizados de la investigación. Se espera desarrollar una instancia en donde se pueda establecer una conversación con el entrevistado a través de un cuestionario conducente pero complementado con un diálogo abierto.

Para la aplicación de este instrumento se consideran como fuentes de información a los directores de instituciones formadoras y a los docentes encargados del curso de familia. Para el primero, se plantea como objetivo, identificar las características y rasgos institucionales de la formación de Educadoras de párvulos en el trabajo con familia considerando aspectos históricos, de relevancia y gestión. Mientras que para el segundo, se busca profundizar en los elementos y conceptos de las categorías identificadas en la etapa de entrevista con directores de carrera, además de reforzar elementos vinculantes al interior de las categorías identificadas, siendo la meta, identificar las características del desarrollo histórico y curricular de la formación de Educadoras de párvulos en el trabajo con familia.

Como ya fue planteado, para este estudio se consideran como participantes aquellas instituciones acreditadas. En total se eligen 10 universidades, las cuales luego de responder a la petición de desarrollo de entrevista acceden libremente a participar de dicho proceso considerando la entrega previa de información acerca de la investigación y sus fundamentos. En el caso de los directores de carrera se entrevistan un total de 08.

En la tabla 12 se presenta la pauta que se elabora y utiliza para el desarrollo de entrevista con Directores de Carrera de instituciones formadoras.



**Tabla 12: “Pauta entrevista con Directores de Carrera de instituciones formadoras”**

Categoría	Preguntas
Fundación de la Carrera y del Curso	¿Cómo y cuándo fue el proceso de formación del curso? ¿Se inicia junto con la formación de la carrera? ¿Ha variado en el tiempo? ¿Cómo y por qué se redefine el programa de trabajo con familia? ¿Hace cuánto tiempo la carrera dicta este curso? ¿Hace cuánto tiempo el profesor que está actualmente dicta el curso?
Atribución de relevancia del curso en la malla curricular.	¿Qué importancia le asigna la carrera al trabajo con familia en la formación de las Educadoras de párvulos? (cuantitativa y cualitativamente) ¿Cuenta con ayudantes el curso de familia? ¿Qué recursos utiliza la carrera para motivar a las alumnas en el trabajo con familia?
Visión y énfasis de la carrera con respecto al trabajo con familia.	¿Qué espera la carrera de Educación Parvularia que aprenda la estudiante con respecto del trabajo con familia? ¿Cómo participa el profesor del curso en el rediseño del programa de estudio de la asignatura de trabajo con familia? ¿Los contenidos trabajados, en el curso se vinculan con contenidos de otros cursos u otros contextos de aprendizaje de formación del alumno en la carrera? A propósito del proceso de acreditación ¿Algún estudio interno revela las debilidades y fortalezas que las alumnas reconocen en sus prácticas con respecto al trabajo con familia? ¿Cómo la carrera incorpora los resultados obtenidos de dicho proceso?
Gestión del programa en el marco curricular.	¿Cómo se elige o ha elegido al profesor que dicta el curso? ¿Cuál es el perfil que define al profesor del curso?

Por su parte, para el desarrollo de entrevistas con docentes se identifican como categorías de análisis y preguntas de orientación las siguientes: (ver tabla 13)

**Tabla 13: “Pauta entrevista con Docentes de los cursos de familia de las Instituciones formadoras”**

Categoría	Preguntas
Perfil y/o Sello de la Formación	<p>¿Cuáles son las fortalezas y/o debilidades que identifica Ud. en las estudiantes del curso en relación al trabajo con familia?</p> <p>¿Qué evidencias tiene de ello?</p> <p>¿Qué rasgos se observan en las egresadas, que reflejen el sello que Ud. desea construir en el curso?</p> <p>¿Qué hace la carrera y/o Ud. para reencantar a las estudiantes con el trabajo con familia?</p>
Fundacional de la Carrera	<p>¿Qué elementos quedan del primer programa de este curso, instalado en la malla?</p> <p>¿Qué elementos son innovadores en este programa y “nunca antes pensados”?</p>
Rediseño, Innovación y Cambio Constante.	<p>¿Tiene información sobre los cambios del programa?</p> <p>¿Nota algunas tendencias o cambios en los enfoques o focos del curso?</p> <p>¿Cómo llega a participar del rediseño o a los cambios realizados al curso?</p> <p>¿Qué la lleva a realizar cambios en el diseño del curso?</p> <p>¿Cómo lo hace para ajustar sus intereses como docente del curso, con lo planificado en el programa?</p>
Perfil Docente con Conocimiento Práctico	<p>A su juicio ¿cuáles son las características que debe poseer un profesor para dictar este curso?</p> <p>¿Qué experticia busca la carrera en el profesor que dicta este curso?</p> <p>¿Qué se espera que aprenda la estudiante de Educación Parvularia en el trabajo con familia desde esta carrera en esta Universidad?</p>
Practicidad	<p>¿Cómo se organiza el curso respecto de las dimensiones teóricas y prácticas del conocimiento?</p> <p>¿Cómo se relaciona la formación en el tema de trabajo con familia, con otros cursos de la carrera u otros espacios curriculares?</p> <p>¿Cómo se relaciona su trabajo formativo, con los procesos de práctica de los estudiantes?</p>
Contextualizar, Comprender e Intervenir	<p>¿Cómo se hace cargo, la metodología y sistema de evaluación del curso, de la complejidad y diversidad de la familia?</p> <p>¿Respecto del concepto de diversidad asociado al trabajo con familia, cómo se entiende (aplica o trabaja) en el curso?</p>

Desde esta misma perspectiva, se focalizan las expectativas de los gestores de política, a partir de una revisión documental inicial para profundizar en los antecedentes de la política pública que se manejan y trabajan a nivel institucional en Chile. Dicha pauta de entrevista tiene como objetivo “Conocer las expectativas que la política pública tiene respecto al trabajo educativo del educador de párvulos con la familia”. (Ver Tabla 14)

**Tabla 14: “Pauta Entrevista Gestores de la Política”**

<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta</b>
El rol educativo de la familia	¿Cómo se plantea la política respecto al rol educativo de la familia?
Rol del educador	¿Qué se espera que el educador aporte en esto?
Perfil docente	<p>¿Qué se plantea respecto al rol del educador de párvulos?</p> <p>¿Existen diferencias con el rol de los docentes de otros niveles educativos?</p> <p>Desde la política ¿se establecen diferencias entre las estrategias de participación del nivel de educación parvularia y los otros niveles?</p> <p>¿Cuáles son?</p> <p>La política plantea labor conjunta, alianza y confianza mutua entre la familia y los establecimientos educativos. ¿A quién (quiénes) se le atribuye la responsabilidad de que esto suceda?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Quiénes?,</p> <p>¿Cómo?...</p> <p>¿Qué perfil se espera que tengan estos responsables para hacer esta tarea?</p>
Mirada histórica	<p>¿Cómo y por qué es que la política empieza a visibilizar el trabajo educativo con la familia?</p> <p>¿Han existido cambios en el foco de este trabajo educativo con la familia?</p> <p>¿Cuáles son los mecanismos de evaluación que se han implementado?</p>
Actualización	¿Cómo se actualiza, monitorea, retroalimenta la política pública en el trabajo educativo con la familia?
Reconocimiento de la diversidad	<p>¿Cómo la política vinculada al trabajo educativo de la familia, asume la diversidad y la complejidad de esta?</p> <p>¿Cómo se concibe o define la familia desde la política educativa (como contexto, como actor, recurso para el aprendizaje)?</p>
Rediseño, retroalimentación	¿Qué cambios haría Ud. a la política educativa de trabajo con familia?

Como segundo instrumento de producción de datos se considera el desarrollo de grupos de discusión, éstos con el fin de abordar las expectativas que tienen padres, madres y apoderados, con respecto a las prácticas de las Educadoras de párvulos en su trabajo con familia. Dicho instrumento se caracteriza por obtener datos acerca de opiniones, percepciones, actitudes o conductas de las personas con respecto a una realidad en particular, en este caso la labor que desarrollan las Educadoras en los contextos institucionales. Resulta ser interesante su implementación, ya que permite identificar elementos de análisis cualitativos que promueven la solidez de los antecedentes y motivar la triangulación.

**Tabla 15: “Pauta Grupos de discusión de padres, madres y apoderados”**

<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta</b>
El rol educativo de la familia	<p>¿Piensan Uds. que las funciones de la familia en la educación ha cambiado hoy respecto a cuando Uds. eran niños?</p> <p>¿Cómo ha cambiado?</p> <p>¿Cómo participan Uds. en la educación que la Educadora entrega a sus hijos?</p>
Rol del educador	<p>¿Qué esperan Uds. como familias, de la relación con la Educadora de párvulos?</p> <p>¿Qué dificultades creen Uds. que tienen las Educadoras de este jardín, en el trabajo con las familias?</p> <p>¿Cómo creen Uds. que una Educadora puede llegar a trabajar bien con las familias?</p>
Perfil del educador	<p>¿Qué esperan Uds. que sepa hacer la Educadora con las familias del jardín?</p> <p>¿Qué afecta el trabajo de la Educadora con las familias?</p> <p>¿Cómo ha influido en su familia, el trabajo de la Educadora?</p>
Reconocimiento de la diversidad	<p>¿Cómo son las familias con las que trabajan las Educadoras?</p> <p>¿Qué dificultades creen Uds. que tienen las Educadoras para trabajar con la familia?</p> <p>¿Cómo esperan que las Educadoras respondan a las distintas familias del jardín?</p>
Rediseño, retroalimentación	<p>¿Qué cambios haría Ud. para mejorar el trabajo del educador de párvulos con la familia?</p>

## VII. Presentación de Resultados

### VII.1 Las Expectativas Sobre el Trabajo con Familia, de la Educadora de Párvulos

El término expectativa aparece en el diccionario de la lengua española (R.A.E., 2010), como “cualquier esperanza de conseguir una cosa, o de realizar algo si se depara la oportunidad que se desea”. Como se apreciará más adelante, en los resultados del estudio, esta definición genérica se traduce en una serie de ideas, sentidos y posicionamientos, que diversos actores sociales albergan, sobre el trabajo educativo de la Educadora de párvulos con las familias de los niños y niñas a su cargo.

Se desea destacar que los resultados conciben las expectativas como una construcción social, situada histórica y culturalmente, en las relaciones entre los actores que concurren en los diversos escenarios de la Educación Parvularia. De ahí que su descripción suponga una interpretación sociológica y no un análisis psicológico o lingüístico, como lo han trabajado profusamente otras disciplinas (Alonso, 1998). Interesa en este punto precisar, que si bien las expectativas sobre el trabajo educativo con la familia se encuentran depositadas en cada sujeto, los resultados de esta investigación las recuperan, para conocer su sentido y circulación social. De ahí que, se asuma en esta exposición, una doble dimensión individual-social de las expectativas, que si bien son propias de cada sujeto y clave tanto para el inicio como para el mantenimiento de una conducta determinada, desde luego resultan movilizadas y configuradoras de cualquier proceso de aprendizaje (Bandura, 1986), que por definición es siempre social y culturalmente construido (Vygotsky, 1982).

Las expectativas que se describen en este apartado, corresponden a las tres unidades de análisis ya mencionadas; Carreras Formadoras de Educadoras de párvulos, Políticas Educativas referidas a la familia y Familias con hijos en jardines infantiles. Al interpretar las expectativas de las carreras formadoras, en definitiva lo que se reconstruye son “expectativas formativas” sobre el trabajo educativo con la familia; así también como se recomponen “expectativas familiares” y “expectativas políticas” relativas al trabajo docente con las familias.

Las expectativas aquí presentadas, surgen del análisis sociológico de los discursos que se produjeron a través de las diversas técnicas de entrevistas (en profundidad, semiestructuradas, grupales y focus group), así como de aquellos recogidos de documentos políticos “oficiales” (programas formativos, perfiles formativos y decretos con la promulgación de las diversas políticas revisadas). Se trata de argumentar aquí que el análisis de los discursos en sus usos sociológicos, “no es un análisis interno de textos informacional/cuantitativo, ni lingüísticos en términos estructurales/textuales; más bien de lo que se trata, es de realizar la reconstrucción del sentido de los discursos, en su situación (micro y macrosocial) de enunciación” (L.E. Alonso, 1998, p. 189).

Lo destacable de esta perspectiva de construcción de resultados, es que efectivamente en ella “se consideran los discursos como prácticas realizadas desde los intereses de los diferentes grupos y actores sociales, o más concretamente, como prácticas centrales en la formación y transformación de los actores sociales y de sus capacidades de intervención en los

conflictos y en las negociaciones” (Touraine, 1992, p.186). Visto así, las expectativas que aquí se relatan, no sólo dan cuenta de intereses y esperanzas “estáticas” sobre el trabajo educativo con la familia, sino que en sus discursos dan cuenta también de la fuerza instituyente con que los actores se relacionan en la construcción de este fenómeno.

## **VII.2 Las Expectativas Respecto del Trabajo Educativo con Familia Desde las Carreras Formadoras de Educadoras de Párvulos**

“Toda predilección por una palabra en sí, al margen de un contexto, es un temible síntoma de predisposición al fanatismo” (Sánchez, 1993, p. 57)

A continuación se presentan las expectativas que emergen de las conversaciones, con actores de las carreras y/o programas de formación inicial docente de Educación Parvularia.

### **VII.2.1 Las Primeras Distinciones Catoriales**

El microanálisis de los discursos, tanto de las jefas de carreras, como de los docentes de los cursos relacionados con familia, revela en primera instancia, no sólo la existencia de ciertas “expectativas formativas” sobre el trabajo educativo con familia, sino también un conjunto de “factores” y/o “sentidos”, a los cuales las carreras le atribuyen valor contextual. Es decir, los actores reconocen cierto entorno (fuera de su control y campo de incidencia) que argumenta y sitúa las expectativas que construyen para la formación de las Educadoras, en cuanto a su trabajo con la familia.

En este sentido, los resultados sobre esta unidad de análisis darán cuenta de dos series catoriales. La primera, de Factores Contextuales del Trabajo con Familia y la segunda, de Expectativas Formativas sobre el Trabajo con Familia.

El relevamiento de estas dos series catoriales, no supone una dicotomización o “partición artificial” de la subjetividad de los sujetos. Por el contrario, los resultados intentan mostrar cómo estas series se encuentran fuertemente relacionadas, toda vez que los factores contextuales argumentan las expectativas y éstas a su vez, se intensifican o debilitan al contrastar con la reconfiguración de esa realidad contextual. En el decir de Albert Serrá (2004, p. 29), “toda expectativa lleva incorporado un inevitable grado de frustración, especialmente si ésta se refiere a desarrollos organizativos, observándose que el nivel de frustración previsible aumenta, proporcionalmente, al grado de desajuste de la expectativa con la realidad construida”.

En el caso del trabajo con familia, este desajuste (entre expectativas y realidad vivida), podría ser una fuente inevitable de frustración, si se considera la velocidad y envergadura de los cambios sociales que experimentan los actores, en contraste con el ritmo de su comprensión y reformulación, en términos de expectativas y acción educativa. De hecho, diversos estudios

muestran que es muy común encontrar en Educadoras una sensación de desamparo y frustración, al no contar con el apoyo de las familias (Hernández y López, 2006) y al sentirse tensionadas con una sobrecarga de demandas de formación en apoyo a diversas situaciones complementarias al currículum, como lo sería el trabajo con familia (Alfonso y Amar, 2003).

Un último aspecto destacable sobre estas series categoriales, es precisamente la naturalidad que cobra el trabajo con familia, en la formación inicial de Educadoras de párvulos. Es decir, para las carreras estudiadas, las expectativas sobre el trabajo con familia se construyen sin reparos o cuestionamientos sobre su misma existencia. Si bien se levantan matices y coexisten posicionamientos ante sus perspectivas, la existencia misma del trabajo con familia como dimensión de la formación, no se problematiza, no se cuestiona y se encuentra naturalizada. A esta última idea precisamente se intentaba referir con la cita inicial de Sánchez (1993). Aparece en los discursos oficiales de carreras estudiadas y de sus actores, una predilección y recurrencia incuestionada, por una práctica docente de la Educadora como especialista en el trabajo con adultos.

Si bien no se pretende enjuiciar las expectativas y sentidos develados, se desea tensionar dicho fenómeno desde las tendencias internacionales que cobra la formación inicial de Educadoras, en cuanto al trabajo con familia. En este sentido, diversas revisiones internacionales sobre estándares y formación inicial de Educadoras de párvulos (Rojas et als., 2008; Pardo, 2010) muestran como elemento novedoso, la práctica docente centrada en el trabajo interdisciplinario y comunitario. Visto así, la expectativa internacional respecto del trabajo con familia, está en formar para una práctica educativa experta en interdisciplinariedad y trabajo con redes e instituciones, más allá de un trabajo experto en familia. Se comparte por tanto, el hallazgo de Rojas et als. cuando establece que el trabajo con familia, “aparece como parte de la propia oferta de la carrera y no como temas que se resuelven interdisciplinariamente” (Rojas et als., 2008, p. 122).

### **VII.2.1.1 Primera Serie Categorical: Factores Contextuales del Trabajo con Familia**

Como se anunciaba anteriormente, la Serie Categorical que se ha llamado “Factores Contextuales del Trabajo con Familia”, corresponde a un conjunto de categorías que representan algunas situaciones y elementos, que sostienen y/o reconfiguran las expectativas formativas sobre el trabajo con familia. Se distinguen en esta serie, dos categorías que se exponen más adelante:

#### **A. Factor Fundacional/Genético de la Formación Inicial de Educadoras**

El aspecto que primero emerge sobre el trabajo con familia en los discursos, es su rasgo histórico y/o fundacional de la formación. Es decir, el trabajo con la familia no sólo se plantea como un aspecto instituido y naturalizado de la práctica docente de la Educadora porque “trabajar con familia está en la lógica básica, formativa de cualquier profesor.” (Directora de Carrera, I1b), sino que además, se le atribuye un significado “genético” de la profesión. Es decir, el trabajo con la familia configuró “desde siempre” la formación de Educadoras “...desde el inicio

de la carrera estuvo presente este curso. Lo que si, en el 2008 nosotros hicimos un ajuste de malla en donde el curso se mantuvo y lo único que varió fue el momento en que se daba. Entonces desde esa lógica siempre estuvo en la lógica inicial, en la génesis de la carrera.”(Directora de Carrera).

Esta atribución de sentido histórico y consustancial, de la formación en trabajo con familia, sostiene y explica desde la subjetividad de los actores, lealtades y pactos formativos, que más adelante se interpretan como la cristalización de ciertas expectativas. Como lo expresa una directora de carrera: “(el trabajo con familia) ...siempre surge con la fundación de la carrera digamos, no se agregó en el camino digamos, lo que si se ha hecho es haber cambiado la ubicación de la asignatura antes estaba, antes hace muchísimo tiempo atrás estaba en segundo año después se pasó a tercero y después de varios análisis que se realizaron y reflexiones al respecto de la problemática que se generaba cuando los chiquillos llegaban a la práctica, que se olvidan, que no prestaron atención a la información... la decisión del consejo fue volver, ósea no volver a ubicar definitivamente el ramo en paralelo con el inicio de la práctica... se va haciendo el link todo el rato.” (Directora Carrera, I1h)

Resulta interesante destacar que este sentido fundacional/genético, sitúa el trabajo con familia como una “prioridad histórica” o cómo un “gran tema transversal” de pleno reconocimiento para la Educadora de párvulos. Así, “siempre, desde que se creó la carrera, o sea estamos hablando de veintiséis años atrás, siempre ha habido trabajo con familia y con comunidad, o sea no es de ahora, sino que siempre ha sido una prioridad también para la formación”. (Directora Carrera, I1g)

## **B. Contexto de Constante Cambio y Rediseño.**

El contrapunto que tensiona la “invarianza” de la categoría anterior, es justamente esta categoría de constante cambio y rediseño. Este factor contextual reconoce una permanente necesidad de modificaciones y efecto de ajustes, en las expectativas sobre el trabajo con familia. En esta categoría es posible distinguir tres tópicos que argumentan el contexto de cambio y rediseño: 1) los cambios sociales que se sitúan y reconfiguran a la familia, 2) los cambios en las definiciones macropolíticas respecto de la familia y 3) los resultados que obtienen las carreras.

El contexto del cambio en las configuraciones familiares, es sin duda el factor que para las jefas de carreras y docentes universitarias, mejor argumenta y sitúa las expectativas que hoy se tienen sobre el trabajo con la familia. Al igual que los investigadores Rodrigo y Palacios (2000), se afirma y reconoce que el modelo clásico de familia como una pareja que unidos por el matrimonio tienen hijos y conviven juntos, además de estar totalmente desfasado en el siglo XXI, es un modelo reduccionista que no considera la monoparentalidad, a la mujer jefa de hogar y a las uniones sin matrimonio civiles y/o religiosos.

Las carreras reconocen que lo esperado para el trabajo de la Educadora con la familia “se redefine en base a varias cosas, primero a la actualización de bibliografía y de temáticas emergentes... y en general a los cambios de la sociedad chilena, en cuando al concepto de



familia también, la gran cantidad de divorcio de separaciones que hacen a los alumnos enfrentarse a nuevas realidades, entonces ahí es necesario redefinir el programa.” (Directora Carrera).

Si bien todas las carreras reconocen que la realidad familiar chilena ha cambiado fuertemente, su contexto institucional interno, sujeto a procesos de evaluación de resultados, también contextualizarían las expectativas sobre el trabajo con familia. En este sentido los actores reconocen que los procesos de acreditación, los resultados reportados por sus egresados y titulados, además de sus propias evaluaciones académicas, resitúan y redefinen lo esperado para el trabajo de la Educadora con sus familia.

Es así como se encuentran diversas experiencias de cambios contextuales atribuidos a factores institucionales. Algunos de mayor envergadura reconocen que “...después de la acreditación institucional se reformularon también los programas y ahí nació este curso que se llama familia y unidad educativa.” (Directora Carrera). Otros, argumentan que la vigencia de los contextos institucionales que sostienen las expectativas se relacionan fuertemente “con las modificaciones del currículo institucional y la orientación religiosa de la Universidad” (Directora Carrera, l1g), o se producen “a partir del conocimiento que ya se traía del anterior programa, de su anterior aplicación de las necesidades detectadas en los procesos de acreditación iniciales de nuestra carrera” (Directora Carrera).

Interesa relevar aquí, que si bien el contexto macropolítico respecto de la familia resulta ser un argumento para el cambio de expectativas sobre el trabajo con familia, aparece muy débilmente. Más bien para las carreras, la política educativa de familia, es entendida en su dimensión normativa y no desde un Enfoque de Derechos. “Lo que queremos que aprenda la alumna en trabajo con familia, se redefine en base a varias cosas... primero a la actualización de bibliografía y de temáticas emergentes todo el tiempo en la resiliencia, todo el tema que produce la resiliencia, del apego, de la neurociencia, después las políticas gubernamentales, las Bases Curriculares, que le dan bastante importancia al tema de la familia, empiezan campañas publicitarias...”. (Directora Carrera)

Lo que sorprende de este resultado, es la “invisibilización” de la dimensión de derechos o ciudadanía del contexto macropolítico. Se omite como referente contextualizador de las expectativas, el reconocimiento de la relación con la Educadora, como un espacio de ciudadanía y de participación social. Si bien se reitera discursivamente “a la familia como los primeros e irremplazables educadores de sus hijos”, eso aparece como una apropiación discursiva y neutralizada de los derechos sociales de las familias.

### **C. Sello Formativo Basado en Trabajo con Familia**

Un tercer factor contextual que sitúa las expectativas de las carreras, es la búsqueda de un perfil centrado en el trabajo con familia. Es decir, se intenciona en ellas, no sólo formar en este aspecto, sino también que el desarrollo de competencias y/o habilidades en trabajo con familia, distinga el perfil de egreso de sus Educadoras.

Se entiende aquí que este deseo de destacar el trabajo con familia como diferenciador de la Educadora de párvulos, es una cristalización del sentido “genético/fundacional”, que este trabajo representa para el campo profesional. Pero también una respuesta desde la institución y/o unidad educativa, al mismo contexto de cambio social al que asiste la familia y que las carreras advierten con preocupación formativa.

En este sentido y desde las conceptualizaciones que Reveco (2004) hace en el Informe de Participación de las Familias en Educación Infantil Latinoamericana, se observa que las carreras al abordar el “trabajo con familia”, lo hacen en un sentido amplio; como una “relación familia-educación”. Es decir, éste se construye desde el contexto en el que se sitúa la formación, como un “concepto más general, que da cuenta de una relación, cualquiera sea, entre estas dos instancias” (UNESCO, 2004, p. 28) y donde, como veremos más adelante, cobra matices que coexisten y que van desde la educación parental hasta, la articulación familia-escuela<sup>15</sup>.

Lo que interesa destacar en este punto del trabajo, es que si bien todas las carreras reconocen los mismos factores contextuales como incidentes en la formación del trabajo con familia, las expectativas que “resuelven” su enfrentamiento, son diversas, sinérgicas y contradictorias. Diversas, puesto que se observa que cada carrera manifiesta, desde sus sentidos (de lo que es y debería ser el trabajo con familia), un mosaico de expectativas, más que sólo una cerrada y coherente. Las expectativas que emergen se presentan también como sinérgicas, en tanto unas remiten y potencian a otras. No obstante, tal como lo mostrará el análisis posterior, este crisol de expectativas no está exento de tensiones, en la medida que coexisten expectativas que obedecen a distintas lógicas y/o que se contraponen.

#### **VII.2.1.2 Segunda Serie Categorical: Expectativas Formativas sobre el Trabajo con Familia<sup>16</sup>**

Esta serie categorial, da cuenta de las expectativas formativas, respecto del trabajo con familia, propiamente tales. Lo interesante de relevar aquí, es que dichas categorías muestran cómo el trabajo con familia esperado en las carreras analizadas, obedece a distintas lógicas, tanto al interior de la unidad de análisis en cuestión, como dentro de las mismas unidades educativas.

Como se verá más adelante, existe un grupo de expectativas en torno al trabajo con familia, que se sitúa desde una lógica “redistributiva” (Fraser, 1997) o “compensatoria” (Tedesco, 2001). Desde allí, las carreras buscan formar a sus Educadoras, en tanto interventoras de las familias para su “mejora” y/o “fortalecimiento”. Desde esta lógica, el trabajo con familia de la Educadora, es el depositario del poder para hacer partícipe a la familia o bien, crearle espacios de acogida.

El segundo grupo de expectativas, se sitúa en una lógica de “reconocimiento”<sup>17</sup> (Fraser, 1997). Es decir, de aceptar y comprender que la familia, en realidad es una construcción

---

<sup>15</sup> En el citado informe, Ofelia Reveco explica que este tipo de conceptualización sobre el trabajo con familia “correspondería a la actividad realizada por las madres, padres y docentes para hacer coherentes las intencionalidades y acciones educativas que se realizan en el hogar y en la escuela para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas y potenciar adecuadamente su desarrollo.

dominante, que no existe empíricamente y que hoy debe ser conjugada en plural, dada su diversa tipología y construcción social. Como se verá más adelante, circulan entre los actores de las carreras un segundo tipo de expectativas, que desde las categorías analíticas de Fraser (1996) dan cuenta de deseos o anhelos de reivindicaciones (de justicia social) próximas a las llamadas «políticas de reconocimiento». Aquí, el sentido está dado por un campo de profesionales de la Educación Parvularia cuyo trabajo con familia “acepte las diferencias de un modo amistoso, en donde el asimilar las normas culturales dominantes o de la mayoría ya no tenga el precio de un respeto igualitario” (Fraser, 1996, p. 4). Este tipo de reivindicación, ha llamado la atención a los filósofos de la política, algunos de los cuales pretenden desarrollar un nuevo paradigma de justicia que sitúe el reconocimiento en el centro. Por lo tanto, nos enfrentamos a grandes rasgos, con una nueva constelación de sentidos de política, que devienen en un trabajo micropolítico instituyente. El discurso de la justicia social para las familias, antes centrado en la distribución, hace una distinción cada vez más pronunciada entre reivindicar la redistribución, o por el contrario, el reconocimiento de su diversidad.

#### **A. Expectativa de Trabajo como Coordinación y Alianza con la Familia: Del Aporte a la Educación Escolar**

Una primera expectativa que emerge en las carreras formadoras de Educadoras, muestra la búsqueda de un trabajo orientado a la integración de las familias, para el apoyo del proceso educativo. No obstante se reconoce en las carreras formadoras, que “(...) el trabajo en colaboración familia y escuela es fundamental”, en esta expectativa el apoyo es entendido según los criterios que el jardín o la Educadora consideran adecuados. Visto así, esta expectativa social respecto del trabajo con familia, viene a coincidir con una de las líneas teóricas descrita por Navarro (2002), respecto de la participación de los padres, que se aleja de su comprensión en tanto derecho natural.

Desde esta comprensión, la expectativa proyecta en términos generales, un trabajo con la familia donde es la Educadora a quien se le atribuye la toma de decisiones; es en definitiva ella la depositaria del poder ante la educación de los niños y quien orienta la alianza o colaboración de las familias. El trabajo de la Educadora asume así, una participación y responsabilidad limitada de la familia y/o sus miembros, que se pone al servicio de las decisiones o criterios técnicos de los educadores, de la política del nivel o bien, del proyecto educativo de la institución en que se encuentran. Lo expresaba nítidamente una docente del curso, cuando planteaba la necesidad de “hacer una alianza, una buena relación, un buen trato con ellos con ellas, que nos permite a nosotros trabajar mejor, haciendo lo que la educación parvularia pide.” Tal como lo aclara esta docente, el sentido social de esta expectativa, se centra en la valoración de la familia más por su capacidad (de las madres y padres) de aportar recursos que una presencia con incidencia en lo educativo y pedagógico: dinero, alimentos, locales, muebles u otros, dependiendo de aquello que la institución educativa o educadora necesitan. (UNESCO, 2004)

Lo interesante de discutir aquí es, que si bien “la centralidad de los padres en la educación de sus hijos, son ampliamente reconocidos en la actualidad, así también como la necesaria articulación y complementariedad entre las familias y las instituciones educativas” (UNESCO, 2004), esa articulación está más centrada en un trabajo de obtención de recursos desde la familia y en instalar coherencia entre el contexto educativo jardín y hogar. En este sentido, esta expectativa, da cuenta de cómo las carreras esperan formar un trabajo con familia desde una concepción de participación de los padres, de articulación familia-escuela (Reveco, 2004) centrada en la mejorar los aprendizajes de los niños y niñas y potenciar adecuadamente su desarrollo.

Lo que se intenta establecer aquí, es que esta expectativa contrasta y tensiona con la política, al considerar lo formulado tanto en la Política de Participación como en el documento “Participación de las familias en la educación inicial en América Latina” (UNESCO, 2004), cuyos conceptos de trabajo con familia suponen abogar por la posibilidad de familias de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir”. Es necesario mencionar que las expectativas formativas de las carreras, no estarían orientando necesariamente en esta dirección. Como plantea Teresa Deza (2008), para promover la participación familiar con miras a la incidencia, se debe otorgar el poder en este caso a las familias para que su opinión tenga un “status”, es decir que les permita ser escuchadas y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de ser consideradas en la toma de decisiones al menos del proyecto educativo institucional.

Este tipo de expectativa, en la cual el trabajo con familia es concebido como aporte de recursos o actividades solamente decididas por la maestra, la dirigente, o la autoridad, es una modalidad muy presente en la Educación Infantil (UNESCO, 2004). En esta investigación, resulta evidente que desde esta expectativa formativa de las carreras, reproducimos esa pauta. La colaboración y alianza se espera desde una perspectiva más instrumental, al servicio de la eficiencia y eficacia educativa. Sin embargo, no habría un alineamiento con el sentido de “compartir el poder” en la educación de los niños, como derecho ciudadano y natural de las familias. Más bien, las alianzas y colaboraciones desde las que las carreras estarían formando el trabajo con la familia en las Educadoras, se remitiría a una coordinación de recursos escolares y pedagógicos, en función de cierta coherencia educativa.

## **B. Expectativa de Trabajo para Hacer Partícipe a la Familia: De Acogida y Co-Responsabilidad**

Cuando las carreras que forman Educadoras van tras la coordinación y alianza con las familias, no sólo se instalan desde una lógica de “articulación” (distanciándose de la lógica de derechos), sino que además remiten a otra expectativa, con la cual se encuentra fuertemente vinculada. Esto es, la expectativa de coordinación y alianza se sostiene en la expectativa de hacer participar a las familias, en el proceso educativo de sus hijos. Esta última expectativa lo que busca, es dar presencia e involucramiento en la experiencia escolar. Sin embargo, hacemos notar que el énfasis desde el cual las carreras lo promueven, es desde la co-responsabilidad por los resultados de aprendizaje de los niños.

Las carreras dan cuenta entonces, de decisiones formativas orientadas por formar prácticas promotoras de la participación familiar, esperando que la Educadora instale un trabajo que haga partícipes a los miembros de la familia, poniendo la mirada en niños y niñas; en el decir de una docente, “(...) lograr de alguna manera que esos padres se involucren en la educación de sus hijos, si eso significa que van a participar más en la gestión del jardín, perfecto, porque no siempre pueden, pero por lo menos que se involucren más en la educación de sus hijos, surgir como la mirada de su hijo”.

De manera muy incipiente, esta expectativa de “hacer partícipe a las familias”, emerge en algunas carreras, también significada con una mirada más social. El “hacer partícipe”, si bien sigue depositado en las posibilidades que el trabajo de la Educadora genera y orientado por “la responsabilización compartida de los resultados”, se proyecta hacia la movilización social. Así las carreras tienen como expectativa el que “si nosotros pudiéramos hacer en este nivel, un gran trabajo de incorporación de la familia, con una participación real, yo creo que movilizaríamos a la sociedad civil en esta participación que se ha perdido, porque nosotros los hacemos co-responsables de todo lo que hacemos.”

Como es posible apreciar, la expectativa de hacer partícipes a las familias, ya sea centrada en incorporar para los procesos escolares o para movilizar socialmente, siempre es una atribución de la Educadora. Es ella y su trabajo, dónde radica el poder de generar condiciones para que esta participación ocurra. Esta expectativa, nuevamente se aleja del enfoque de derechos que resguarda la política educativa, la convención de los derechos del niño y en general todas las políticas de trabajo educativo con familia. Pareciera entonces que no es el derecho de las familias el pivote de “hacer partícipes” a las familias sino la expectativa de que ellos “apoyen o sean co-responsables de los resultados. En palabras de una directora carrera: “...queremos familias felices y de ahí por tanto se hacen muchos trabajos con la idea de enfatizar la idea de... generar espacios agradables para la familia, en donde la madre quiera venir por ella, no solo por su niño, por ella, porque a ella le hace bien, porque ella se siente feliz y de rebote eso va a redundar en el bienestar del niño y por supuesto también se hace trabajo que está en directa relación con como ayuda a mi niño, mi niña va ser cada día un ser mejor.”

### **C. Expectativa de Trabajo para la Intervención de la Familia: De Fortalecimiento Familiar y Educación Parental**

En las dos expectativas ya expuestas, se observa cómo es siempre la Educadora desde su trabajo con familia, la responsable de generar alianzas y hacer partícipes a los padres, en busca de una co-responsabilidad por los resultados de aprendizaje del niño. La contradicción o tensión a éstas surge, cuando se devela una tercera expectativa, que se sostiene en “la intervención de esta familia”.

Las carreras, a modo de consenso “unánime”, esperan “formar a los padres como buenos padres y en ese proceso, fortalecer a las familias, en tanto “formadores de los niños”. La expectativa “es que ellas tengan las herramientas para poder intervenir la familia” o dicho con mayor precisión “que la intención sea formar, educar a la familia en función del desarrollo de sus hijos” (docente). Visto así, esta expectativa pone de manifiesto, “que se hace necesario que

ellas puedan desarrollar capacidades de trabajar con la familia, de interactuar con ellas y al mismo tiempo de intervenir en ellas colaborando en su rol, de ser los primeros educadores de sus hijos, digamos.”

Así, esta expectativa de intervenir la familia, cobra sentido en la educación parental de las familias y cristaliza en diversas competencias y/o habilidades que las carreras intencionan buscando formar el trabajo de la Educadora, como “trabajo con adultos”; dirigido por propósitos de enseñanza para los miembros de las familias, que pueden referirse a diversos ámbitos (educación, salud, trabajo, etc.) desarrollados por la Educadora, con o sin la opinión de los padres, a través de una diversidad de recursos didácticos. Aquí se encontraría el trabajo con familia desde las clásicas reuniones o los talleres de padres, hasta la participación en las actividades educativas.

Lo que resulta interesante destacar en este punto de la investigación, es que las expectativas continúan dando cuenta de un trabajo en el que la Educadora pone los límites y “pauta” los espacios en que los actores pueden circular. En esta expectativa de intervención, es la Educadora quien interviene en el espacio familiar, es ella quien avanza hacia el hogar (las familias avanzan hacia el aula, toda vez que el trabajo de la Educadora lo permite planificadamente). La expectativa queda claramente perfilada cuando las carreras insisten en formar para un trabajo que le permita a la Educadora “insertarse en la familia” (entendemos que insertarse en un sentido simbólico). Así lo expresa una docente: “...veo él como la Educadora ha de insertarse en esa familia para ayudarla y que por tanto ella se inserte como abriendo posibilidades” y va haciendo sugerencias de que la familia vaya cambiando algunas pautas que puedan ser las menos adecuadas para el bien de ese niño y por lo tanto algunos acuerdos para la mejora de ese niño y la mejora de esa familia.”

Lo que se recalca constantemente desde esta expectativa, es que el objeto de toda intervención en familia, es siempre la formación del niño. Utilizamos aquí el concepto de “objeto de intervención” al referirnos al niño, de manera intencionada. Porque evidentemente la expectativa no da cuenta de un niño como sujeto, también considerado como persona (co-constructora de sus posibilidades), sino como “un objeto vulnerable” y necesitado de protección. Como planteaba una docente: “entonces trabajamos, de cómo las Educadoras de párvulos podemos ayudar a la familia que forme hijos más libres, que quieran la libertad de sus hijos en el buen sentido de la palabra de modo que sus hijos algún día y de verdad hagan lo que quieran, pero lo que quieran sea bueno.”

#### **D. Expectativa de Trabajo para el Reconocimiento y Comprensión de la Familia: De la Legitimación de la Familia como un “Otro”.**

Parece interesante mostrar, como si bien existe una fuerte tendencia en las carreras de esperar el trabajo con familia, desde la eficiencia y eficacia escolar, se devela una nueva tendencia hacia el reconocimiento de las familias como actores sociales “legítimos”. Una última y más tímida expectativa que surge desde las carreras, es precisamente la de “Reconocimiento

y Comprensión de la Familia”. En el decir de una docente, esta expectativa busca formar a las Educadoras de párvulos para la comprensión cualitativa de las dimensiones y las relaciones escuela y familia.

Así, las carreras sitúan esta expectativa desde una dimensión del reconocimiento (Fraser, 1996) y por tanto de la valoración de las diversidades familiares en las que se sitúa el trabajo de la Educadora. Una docente expresaba “(...) que fundamentalmente tiene que ver con algo valórico, valorar a la familia, valorar a la madre, al padre, incorporarlos al trabajo, nosotros socialmente tendemos a mirar muy en menos a nuestra contraparte y creo que el alumno muchas veces, sobre todo cuando logra su título profesional y es la primera digamos en este grupo familiar que tiene un título profesional, se siente con un poder tremendo, yo entiendo que la Educadora de párvulos tiene mucho poder, pero tiene que ser un poder bien usado, o sea tiene que ser una persona que sepa acoger, hay muchas formas de que el alumno logre ser acogedor, el hacer participar al otro, el saber escuchar.”

Como es posible apreciar en esta expectativa, las otras expectativas más centradas en la redistribución del conocimiento, los recursos y espacios, dan paso a la entrada de una lógica legitimadora de la familia, como un legítimo “Otro”. Más allá del trabajo con familia donde la Educadora es la poseedora de las posibilidades y condiciones que hacen posible la redistribución (de recursos materiales, tiempo y conocimientos), también emerge una tendencia instituyente, en la que se desea comprensión de las familias y su diversidad.

Esta expectativa de reconocimiento de la familia, no es sólo un deseo o relativización valórica, como tantos otros “decires” que caen en la apropiación discursiva. Esta expectativa se plantea desde los actores, en clave cultural. El reconocimiento como expectativa, emerge en el entendido que las familias se configuran, diferencian y reconocen en lo social, ancladas en contextos socio-culturales. Así, el trabajo con familia es construido desde una expectativa, donde pareciera existir como supuesto de base, la naturalización y aceptación de las diferencias; “...obviamente que no va haber ninguna familia igual a otra, porque sus integrantes son todos distintos y porque además en su integrantes hay contextos distintos, hay contextos culturales y sub culturales distintos, en principio como te digo es el respeto y la acogida a cada familia y el apoyo a cada familia en su contexto, lo que no significa transgredir en lineamiento de verdad o de bienes.”

### **VII.3 Las Expectativas Respecto del Trabajo Educativo con Familia Desde Madres, Padres y Apoderados, con Hijos en Jardines Infantiles**

Cuando en un conjunto de elementos comienzan a conservarse ciertas relaciones, se abre espacio para que todo lo demás cambie en torno a las relaciones que se conservan (Maturana, 2008)

Respecto a las expectativas encontradas en las textualidades de las madres, padres y apoderados, se encontraron seis categorías. Al igual que en el caso de las Instituciones formadoras, entre ellas surgen tensiones y significados que circulan entre una y otra.

#### **VII.3.1 Expectativa de un Trabajo que Informa a los Apoderados.**

Una primera categoría develada es la expectativa de los apoderados de ser informados respecto de lo que sucede con su hijo dentro de la institución educativa. Los padres manifiestan querer saber como manera de involucrarse en el proceso educativo de sus hijos “si nosotros queremos involucrarnos, nos podemos involucrar, yo recuerdo que siempre nos han mandado el programa de las actividades que hacen, por lo tanto uno puede saber en qué están los niños, cuáles son los contenidos que están aprendiendo” (582-586, F1A).

En este querer estar informados, el canal que es reiteradamente nombrado es la libreta de comunicaciones que va y vuelve cada día junto a las pertenencias de los niños: “la comunicación es por medio del cuaderno, uno pregunta” (147-148, F2B). Sin embargo esta comunicación no es siempre diaria: “yo creo que el tema de la libreta es la base del día y tomarlo en serio” (404-405, F1A), “para mí sería importante que me dijera cosas con la libreta, sea lo que sea” (410-411, F1A), “de hecho yo, cuando estaban mis hijos años anteriores, la, no si era porque eran más bebés, no sé, pero la comunicación con la agenda, con la libreta era diaria, o tres veces a la semana y existía esa comunicación, ahora desde que mi hija pasó a medio mayor el año pasado, la transición fue súper lenta, no se usaba la libreta” (325-330, F1A).

Es importante destacar que esta expectativa de comunicación corresponde al primer nivel de participación explícito en las investigaciones del CIDE (Flamey, Gubbins y Morales, 1999) ya adoptado en la Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (MINEDUC, 2002). Sin desmerecer que este nivel permite el intercambio de información precisa y oportuna, solo constituye el requisito mínimo para comenzar a participar.

Respecto al contenido de esta información, el primer nivel de participación se describe, como fue planteado en el marco conceptual (Capítulo V), como el intercambio de información acerca del proyecto educativo, planes, programas, reglamentos, normas, actividades, mecanismos formales de comunicación y coordinación. Sin embargo, en la expectativa de los padres, el contenido relevado es la evaluación de los niños y niñas: los padres quieren ser informados sobre cómo “va” su hijo: “lo que si me gusto el tema de que a lo mejor en la semana



se junten, como una evaluación semanal del niño, decir cómo pasó en la semana, por ejemplo” (621-623, F1A), otra apoderada plantea: “como que uno sepa mensualmente cómo va el niño, por ejemplo yo sé que mi hijo sabe las banderas, pero no sabe hacer pipi (risas)” (641-643, F2a).

Esta situación se entiende al re-mirar la teoría del ciclo vital (Florenzano, 1994, Aylwin y Solar, 2002) donde se plantea que cuando los hijos entran a la educación “formal”, los padres tiene la oportunidad (por primera vez) de encontrarse con su pares y frente a un experto (educador) ver reflejado en los desempeños y características de sus hijos/as, lo que ellos son y qué tan bien han respondido al desafío de la crianza.

### **VII.3.2 Expectativa de un Trabajo comprometido con Niños / as Situados en un Contexto.**

Esta expectativa de los padres se refiere al deseo de que los educadores conozcan a los niños, sepan quienes forman parte de su familia, los intereses que tienen y las cosas que les pasan: “debe enterarse un poco del contexto donde vienen los niños” (141-142, F2B), “las tías conocen la situación, a uno le ayudan, le preguntan, la apoyan” (146-147, F2B).

Esta expectativa de que la Educadora sea “comprometida” no corresponde a los contenidos de formación de la carrera de Educadora de párvulos, al menos no está explícita en los programas de formación revisados. Esta competencia, corresponde a las denominadas “habilidades blandas”.

Las habilidades “blandas” se definen como aquellas “habilidades que van más allá de las técnicas de un oficio y vinculadas con la parte emocional, la conducta, las motivaciones, los valores y cultura del ser humano”. (Hager y Beckett, 1999). Se trataría de un educador “comprometido”, “creativo”, “buen comunicador”, “acogedor”, “entretenido”... de acuerdo a las textualidades recogidas.

Paulus, Horvitz y Shi (2006) señalan que la enseñanza de habilidades “blandas”, como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, es especialmente retadora. Si se considera que gran parte del conocimiento de las personas para enfrentar las situaciones del diario vivir está compuesto de historias, tanto personales como ajenas, que son usadas para afrontar la situación presente, surge la posibilidad de utilizarlas para lograr objetivos pedagógicos.

Otro aspecto a relevar en esta categoría es la valoración del niño/a dentro de un contexto, formando parte de él. Esta característica estaría siendo coherente con la Política de participación donde se habla de un niño “en” familia y no como sujeto de legislación aislado.

### **VII.3.3 Expectativa de un Trabajo Educador de la Parentalidad.**

Una tercera categoría de expectativas alude a la necesidad de un educador que sea educador de la parentalidad. Las madres, padres y apoderados se manifiestan necesitados de conocimientos que los orienten en su rol de padres: “nos ha ofrecido un soporte no sólo emocional, sino también pedagógico” (42-43, F1b).

Es interesante denotar el posicionamiento de los padres como “alumnos”, esto se puede encontrar en forma explícita en las textualidades recogidas: “nosotros como que también pasamos a ser alumnos de ellas de alguna forma, como que ellas nos enseñan, no se po, una forma de leerle un cuento más divertido a nuestros hijos” (124-127, F2B)

Este posicionamiento de los padres como “alumnos” cambia la relación simétrica deseada desde un paradigma de valoración de padres y educadores como socios igualitarios en búsqueda de un objetivo común (Deslandes, 1999). Esta relación se ubica bajo el primer paradigma reconocido en el marco conceptual (Navarro, 2002), aquel en que la Educadora de párvulos es responsable de la capacitación y/o formación parental de las familias (Simonstein et. al., 2009).

También parece interesante relevar que la solicitud o expectativa de apoyo a la parentalidad por parte de la Educadora de párvulos se concentra en situaciones “críticas”, ya sea por la etapa de desarrollo de los niños/as (“aprender cómo sacarle los pañales a los niños, porque no es algo, aquí somos casi todas mamás primerizas” (110-112, F2B)) o por dificultades conductuales de los niños/as (“Cómo abordar de repente ciertos problemas, como por ejemplo con las pataletas, cómo abordar una pataleta de un niño en ciertos momentos”(205-207, F2a)).

#### **VII.3.4 Expectativa de un Trabajo Para la Integración y el Encuentro.**

Una cuarta categoría de expectativas es la que se ha denominado como “para la integración y encuentro”. Las textualidades revelan una necesidad de los padres, madres y apoderados a formar parte del jardín infantil, a encontrar en él un lugar de pertenencia: “uno puede venir, de hecho a mí la tía Anita me ha dicho, que a la hora que uno quiere venir a ver una clase a ver un ejercicio a cualquier hora, uno puede, incluso en la mañana yo vengo a dejar a la Claudita y me quedo media hora aquí con ella jugando, me quedo con las tías y todo , y eso o sea yo no lo he visto en ninguna parte, uno llega a la puerta y te lo arrebatan y chao no supiste nunca más de tu hijo” (124-130, F2a), “que uno sea participe del jardín, para mí ha sido súper bueno” (103-104, F1b), “hay una necesidad de participar y de estar” (426-427, F1b).

Esta modalidad de “puertas abiertas” pareciera favorecer no sólo la interacción entre padres y educadores, sino también entre los apoderados, aspecto que parece ser bien valorado “es súper bueno que uno pueda venir a la hora que a uno se le antoje, aparecerse en el jardín, y eso es súper bueno también. Uno se deja caer a la hora que quiere” (165-168, F2B); “y yo recuerdo de tener estas instancias con el resto de la familia de mis compañeros, de los compañeros de mi hijo, que nos juntábamos, hacíamos convivencias, asados, salíamos, y hasta el día de hoy todavía tenemos relación, pero con este curso en especial, no he tenido esa instancia, no la hemos podido crear, establecer digamos, y para mi es importante eso, porque digamos, porque los niños después, entran al colegio, se van crean otros lazos y se pierden esa primera etapa digamos, y después no nos vemos jamás” (88-97, F1A); “es importante conocer a los otros papás y que los niños interactúen entre ellos, pero con las familias” (100-102, F1A).

Se puede ver que este espacio de compartir tiene un trasfondo valórico importante, no se trata solo de un espacio físico donde se pueda llegar y sentir propio, donde se pueda compartir con otros que comparten un objetivo común: la educación de los niños y niñas, sino también, donde existe una dimensión espiritual y valórica compartida: “tiene para mí valores importantes el hecho que sea un jardín católico, para mí eso es súper importante, porque es consecuente con el estilo de vida que nosotros llevamos, y más allá de la educación, digamos formal, tiene una educación humana de participar en actividades que son de integrarse a la comunidad, y creo que eso es súper importante” (106-111, F1b); “siento que hay como un espíritu del jardín infantil que yo no lo veo en otros lados, que mantiene por sobre todas las cosas, la generosidad, la unión, los valores que trasmite el jardín son compartidos con los hogares” (385-388, F1b).

### **VII.3.5 Expectativa de un Trabajo Movilizador de los Padres.**

Otra expectativa respecto al trabajo de la Educadora con la familia es que ella sea un agente movilizador de los padres. “Movilizar a los papás, hacer movilizarnos, o sea, en el fondo, porque estamos muy cómodos también” (572-574, F1b); “lo que yo pretendo es que, en su calidad, con la capacidad de liderazgo que tenga pueda llegar a cada uno, este, de distinta manera” (596-598, F1b); “que logre convocar, logre la participación” (656, F1b).

Esta expectativa de un educador movilizador tiene también una connotación importante de poder: “el liderar y motivar, es también poner los límites” (701-702, F1b). Son los propios padres que depositan el poder de la relación en la Educadora. Este poder llega hasta la propia sanción cuando no hay un cumplimiento de las demandas hechas desde el jardín: “claro, poniéndose un poco firme” (281, F2B); “ser un poco más firme” (282, F2B); “que en cierto sentido haya un compromiso, pero que a la vez también tenga un sentido de obligación” (290-292, F2B); “igual estaría bien entablar una mano dura” (312-313, F2B).

Llama mucho la atención que estas textualidades muestren esta expectativa externa de motivación a la participación. Lo que se puede interpretar es que los padres no creen ser capaces de participar por sí solos, reconociendo la importancia de este compromiso, la expectativa busca una motivación y control externo: el de la Educadora.

### **VII.3.6 Expectativa de un Trabajo Co-construido con los Padres.**

Casi opuesta a la expectativa anterior, se sitúa la sexta expectativa: la de una co-construcción entre padres y educadores. Este trabajo conjunto surgiría de una relación democrática, de pares: “yo creo que en general para toda la gente que trabaja en educación y para uno como apoderado, es súper importante que uno tenga claro, la Educadora y uno, que tengan claro que aquí la educación se hace de a dos, y por lo tanto tenemos que ir trabajando en complemento” (132-136, F2B); “que yo creo que el educar un niño no es tarea del jardín, es tarea de nosotros, y en el caso de que los niños estén en el jardín, es tarea de ambas partes” (389-391, F2B).

Esta es la primera expectativa que se sitúa bajo el segundo paradigma reconocido por Navarro (2000) y Gubbins (2001), aquel que concibe la participación familiar desde el Enfoque

de Derechos, aquel que concibe la participación familiar como derecho natural y para el cual se sitúan como sujetos competentes. “nosotros prolongamos lo que queremos inculcarle a nuestras hijas, lo prolongamos en el lugar en donde la mandamos, en este caso al jardín” (841-843, F1b); “a mí lo que me gustaría es participar, participar en las clases que uno se quedara, un rato en la casa como lo hacen al lado, quedarme un rato en la sala, eso me gustaría participar” (564-566, F3A).

Otro aspecto que se levanta desde esta categoría es el hecho que esta relación de cooperación simétrica se lleva a cabo entre adultos. Parece que el niño se sitúa como el “objeto” y no como “sujeto” dentro de la relación. Esta invisibilización de los actores nucleares es una situación que circula entre las categorías e incluso, entre los informantes del estudio.

## VII.4 Las Expectativas Respecto del Trabajo Educativo con Familia Desde los Gestores de la Política Educativa

La visión según la cual las políticas se diseñan, se ejecutan y luego se evalúan los resultados, resulta estrecha si no tiene en cuenta que los actores que la ejecutan, se comportan según sus expectativas y estrategias (Marchand, 1995).

A continuación se presenta el análisis de las expectativas respecto del trabajo de la Educadora de párvulos con familia, derivado de los discursos de los actores de la política, situados en diversos niveles de su gestión, macro, meso y micro, además de los documentos que expresan la política que orienta al sistema educativo en el trabajo con la familia.

Estas expectativas circulan en los discursos de los actores vinculándose unas a otras, apareciendo predominancias de algunas y en estas últimas, apreciándose sentidos diversos y a veces contrapuestos, configurando tópicos de análisis dentro de la misma categoría o expectativa analizada.

Las expectativas que emergen desde los actores de las políticas públicas respecto del trabajo de la Educadora de párvulos con familia, se refieren a:

- F. Hacer Participar a la Familia/Hacer Colaborar a la Familia
- G. Fortalecimiento del Rol Parental.
- H. Reconocimiento de la Familia.
- I. Persuadir/Convencer a la Familia.

### **A. Hacer Participar a la Familia/Hacer Colaborar a la Familia.**

Esta categoría se construye a partir de los discursos de los distintos gestores de la política en sus diversos niveles de acción. La participación de la familia es asumida por ellos como un propósito y tarea sin cuestionamientos. Esta expectativa está presente permanentemente en el discurso de lo que la Educadora de párvulos debe esperar de su trabajo con familia.

Si bien, el hacer participar a la familia aparece preferentemente en el nivel de la macropolítica, (emergiendo ligado al derecho de la familia de participar del proceso educativo de sus hijos y que en este proceso ellos aportan sus saberes) en los discursos de los gestores de política a nivel meso y micro va diluyéndose. Comienza a observarse que, en tanto la familia del niño y la niña se concibe como responsable primero de su educación, ésta debe participar entendiendo esto como “colaborar”. La expectativa va incorporando el sentido de que es la Educadora de párvulos la que tiene esta tarea de convencer a los padres de su deber de participar: “...o sea la Educadora debería trabajar muy de la mano con la familia, porque no te olvides que la familia es el primer agente educativo y nosotros colaboramos con esa función, a pesar de que en muchas partes se nos da a nosotros esa responsabilidad, pero son los padres

quienes deben tener el primer contacto educativo con sus hijos y guiar, y nosotros apoyar esta labor, y tratar de que la Educadora colabore con la familia y los guíe, porque hay muchos padres que nosotros tenemos que son muy jóvenes, que no tienen el apoyo de un adulto atrás, y hay mucha drogadicción, muchos problemas de familia, entonces la Educadora debería estar ahí apoyando y viendo que se responsabilicen con la educación de los niños hacia delante”. (Gestor de política de nivel meso).

Al mismo tiempo, como se hace referencia en la textualidad anterior, es posible observar en los discursos analizados, que si bien se reconocen las fortalezas de los padres y que constituyen un aporte al proceso educativo de sus hijos e hijas, finalmente, predomina el sentido que es la familia la que se beneficia más, fortaleciendo su rol parental. En este sentido se reafirma esta expectativa de hacer participar a la familia: “...para las mamás adolescentes, para las familias que no se po, en donde la escolaridad es más baja, no es lo mismo para las que, no sé, y en eso nosotros hacemos por ejemplo, talleres de mandar cosas para que ellos hagan en la casa junto a sus hijos, o preparar material”. (Gestor de política micro)

Entonces según lo señalado anteriormente, Hacer Colaborar a la Familia significa para ésta, aportar materiales y/o ayudar al hijo o hija con actividades que la Educadora de párvulos envía al hogar: “...entonces todos tenían que traer su pancarta que incluso hay unas colgando, esos son los modos de colaboración de los papás, algunos presenciales y algunos enviando materiales”. (Gestor de política a nivel micro)

Hacer Participar a la Familia, desde los gestores de política conlleva también el sentido de que esa participación apoye el trabajo de la Educadora de párvulos: “...el día que íbamos todos disfrazados yo tuve 32 niños y 16 apoderados presentes para que nos acompañaran, yo encontré fenomenal, porque 15 papás, 16 que te apoyen a ti para que a los niños no les ocurra nada es muy bueno, yo me di el trabajo de contarlos para saber cuántos habían venido, y bien po, yo quede igual súper satisfecha, porque encontré que era notable, papás te digo, abuelitas, no sé lo que sea, pero familia, familia de los niños, así que bien po”. (Gestor de política de nivel micro).

Este hacer participar a la familia, como expectativa de los gestores de política respecto del trabajo de la Educadora de párvulos con familia, finalmente va mostrando un sentido relacionado con que la familia debe participar, colaborar de diversas maneras con la Educadora, para apoyar el proceso educativo que esta planifica: “...aportan por ejemplo, los niños jugando en un aprendo a leer y contar, en las disertaciones, y eligieron la temática de los animales, y cada niño eligió un animal, la familia busca la información, le prepara el material, incluso la mamá lo puede venir a acompañar ese día, y eso ya es aporte, o que vengan a la sala a las experiencias, va a estar ahí, pero no va a estar solo, va tener que hacerse cargo de más niños, o sea, no solo de su hijo, si hay niños que le hace preguntas, y la hace tener la capacidad de contestar”. (Gestor de política a nivel micro).

En síntesis, Hacer Participar a la Familia desde los gestores de la política, es una expectativa que sostiene sentidos que transitan tangencialmente por las orientaciones explícitas

de las políticas educativas que señalan que, la relación familia y jardín infantil, esté mediada por el enfoque de derechos y el fortalecimiento de la ciudadanía.

## **B. Fortalecimiento Parental**

Esta categoría está ligada en los discursos de los gestores de política a dos tópicos.

El primer tópico está asociado a potenciar las fortalezas y saberes que los padres poseen respecto de la crianza de sus hijos y a sus propias capacidades para educarlos. Esta expectativa también aparece en los discursos de los actores, relacionado con sus derechos como padres a educar a sus hijos: "...cómo avanzar en términos de la participación, ¿ya?, y en ese contexto estamos focalizando nuestro accionar como departamento educativo, con los jardines infantiles a nivel de fortalecimiento de competencias parentales en la familia, y a nivel de participación en los establecimientos, competencias parentales desde la perspectiva de propiciar el apego, desde la perspectiva de que se propicie en la familia la empatía, desde la perspectiva de alguna alianza, en términos de las pautas de crianza, ¿cierto?, siempre pensando y teniendo bastante conciencia que finalmente son los padres, los que asumen ese rol..." (Gestor de política de nivel meso).

El segundo tópico, se refiere a la expectativa de Fortalecer el Rol Parental, que los gestores de política sostienen frente al trabajo de la Educadora de párvulos con la familia, se asocia también a educar a los padres respecto de la crianza y educación de sus hijos, porque es necesario compensar las carencias que poseen en este sentido: "...pero qué queremos nosotros, que lleguen los niños y tengan mayor bienestar, lamentablemente, podemos ayudar a fortalecer el rol parental, a lo mejor vamos a generar algún cambio en esa mamá, pero el porcentaje no es tan alto de cambio, porque hay una forma de vida detrás una cuestión cultural, nosotros aquí igual estamos insertos en un sector en que casa por medio trafican, o por lo menos tienen un pariente drogadicto, o sea te das cuenta que el contexto es súper complejo". (Gestor de política de nivel micro)

Esta expectativa aparece de manera muy fuerte en las políticas a nivel macro, especialmente en los documentos de políticas educativas orientadoras del trabajo de la Educadora de párvulos con familias, desde las diversas instituciones, entre ellas la educativa. Como se analizará en lo que se presenta hacia el final de este apartado, a veces, esta expectativa aparece en el discurso con un propósito compensatorio, de redistribución.

## **C. Reconocimiento de la familia.**

Esta categoría se funda en el reconocimiento que los actores de política hacen a la familia en relación a las siguientes dimensiones:

1) Aparece de manera muy clara el reconocimiento de que la familia es la primera responsable de la educación del niño y la niña, que son los primeros educadores: "...o sea nuestros desafíos e ideas están dados en visibilizar a la familia como los primeros agentes formadores". (Gestor de política de nivel meso).

2) Esta apreciación sobre el derecho de la familia de participar en la educación de su hijo, está presente claramente, si bien este reconocimiento también se funda en que el niño y la niña son de esa familia: "...saber que existe la familia, porque es fundamental saber que la familia es la que tiene al niño, esa es la familia que nos importa, sea como sea". (Gestor de política de nivel meso).

3) El reconocimiento pasa también por apreciar, que las familias poseen características diferentes: "...implica tener una concepción distinta, implica mirar este grupo de familias que yo tengo en una forma más diversificada cierto, creando acciones para este grupo de familias que tiene estas características, en donde estas acciones son más facilitadoras para este grupo, y en donde en este otro grupo, que también es familia, pero que también tiene características distintas". (Gestor de política de nivel meso)

Esta expectativa de reconocimiento de la familia, con características distintas, está asociada a la necesidad de generar acciones, que la Educadora de párvulos emplee estrategias distintas para hacer participar a la familia o bien para educarla respecto de sus propias necesidades e intereses. En este sentido se asoma también, la apreciación de ellos como depositarios de saberes en tanto tienen un hijo o hija que educar y es tarea de la Educadora de párvulos apoyarlos: "...o sea la Educadora debería trabajar muy de la mano con la familia, porque no te olvides que la familia es el primer agente educativo y nosotros colaboramos con esa función, a pesar de que en muchas partes se nos da a nosotros esa responsabilidad, pero son los padres quienes deben tener el primer contacto educativo con sus hijos y guiar, y nosotros apoyar esta labor, y tratar de que la Educadora colabore con la familia y los guíe". (Gestor de política de nivel meso)

#### **D. Persuadir/Convencer a la Familia.**

La necesidad, el imperativo de que la familia participe en los procesos educativos de los niños y niñas, a través de colaborar con materiales y/o en las actividades organizadas por los educadores, plantea para los gestores de política la expectativa de que esto requiere persuadir y/o convencer a la familia para acercarla y retenerla en esta participación: "...y eso también es importantísimo cuando el niño llega al NT1, al nivel de transición te fijas, el paso es un ritual, es importante también te fijas, que también se resguarde eso, porque con los padres lo más importante es como el desarrollo del vínculo y de las confianzas luego, porque primero se genera un vínculo que se establece cuando llega el niño, ahí la Educadora tiene que ser fundamental, en la acogida a los padres y a los niños, y ahí empieza el tránsito como decía la XXX a básica y a todo lo demás." (Gestor de política de nivel micro)

En este retener y persuadir a la familia para que participe, aparece la presión de desarrollar diversas estrategias que no siempre logran el propósito: "Tú tienes que pensar distintas estrategias, para distintos grupos, unos van a ser los papás que van a ir a reuniones, unos van a ser los que van a reuniones y además van a tus citaciones personales, otros no, otros no van a ir a nada, ¿y qué vas a hacer con ellos, como vas a interactuar?" (Gestores de política de nivel micro).



La urgencia del propósito de que la familia esté presente colaborando a la Educadora en su tarea, adquiere ribetes de mucha presión y frustración, ante no saber que más hacer: "...y eso que las Educadoras, ellas, tienen el día martes para completación, pero ellas dan su tiempo, si el apoderado quiere conversar, ellas siempre están como dispuestas, entonces eso es lo que nosotros necesitamos, que ellas también den de su tiempo, pero qué hacer, que más hacer, no sabemos cómo encantarlas, que hacer más para encantarlas, porque nosotros todavía tenemos ganas de trabajar con ellas, tenemos intenciones, tenemos ideas para hacer, pero uno se va desanimando en el sentido de que claro, uno hace un evento hace un taller y no vienen,..." (Gestor de política de nivel micro)

En esta tarea de retener a los padres que poseen a este niño y niña, que es el sujeto de educación de la Educadora de párvulos, surge la expectativa de persuadir a las familias con diversas estrategias entre ellas, la generación de vínculos afectivos: "...que el apoderado se tenga que acercar a la escuela, tiene que venir a conversar con la Educadora, claro porque tú no puedes decirle al niño oye usted por qué no vino a clases, las sanciones no pueden ser para los niños, pero son para los apoderados porque ellos son los responsables, si no vienen a clases no le podemos decir oye porque no viniste a clase, al apoderado tenemos que llamarle la atención y a él hacerle conciencia, entonces que es lo que nosotros queremos en las tías, que sean muy cercanas muy afectivas, pero muy exigentes también, que ellas sepan que también tienen que exigirle al apoderado, y mucho compromiso, aquí uno necesita es como reiterar, reiterar normas y reiterar hábitos y hábitos con los apoderados y el vocabulario también,..." (Gestor de política micro)

La necesidad de adecuarse a la familia, de atraerla al jardín infantil, a las actividades de la Educadora de párvulos, pareciera que se relaciona con una necesidad de reconocimiento de su trabajo: "...y reforzar todos los contenidos, todos los aprendizajes, y llevarlos al logro, cosa que estén mejor estén preparados, para su vida futura en básica, mejores van a ser sus resultados, más confianza van a tener, mas autonomía, es todo como un paquetito, entonces eso es lo que nosotros queremos lograr, que las mamás sepan lo importante que es nuestra labor ahora en esta primera etapa." (Gestor de política de nivel micro). Este persuadir a la familia a estar cerca del jardín infantil y de la Educadora de párvulos para que se reconozca su trabajo, está muy presente en esta categoría: "...y eso también tiene que ver con el ámbito educativo, porque ellos van sabiendo en terreno, que es lo que va haciendo ese niño realmente en una sala, y les hace comprender que no solo vienen a jugar, porque uno también se los plantea en la reunión de apoderados, uno se los explica, pero sin embargo cuando lo ven en cosas concretas ellos entienden realmente el que se está trabajando, porque de lo contrario de repente resultan palabras nada más..." (Gestor de política de nivel micro).

Siempre acompaña de este persuadir a la familia, de encantarla para que acompañe a la Educadora de párvulos en su tarea, la idea de que ella aprenda también a educar a su hijo e hija en el hogar.

Desde los gestores de la política, la expectativa de persuadir, encantar a la familia para establecer lazos y vínculos para retener a la familia y que participe, se mantiene en el nivel de la colaboración y de lo que la Educadora de párvulos requiera y planifique.

## **E. Expectativas de la Política: Énfasis desde lo Macro, Meso y Micropolítico**

Relacionado con lo expuesto anteriormente, en un primer análisis de carácter más general en los documentos de política educativa analizados, donde el fortalecimiento de la participación ciudadana está a la base de los planteamientos, es posible observar énfasis diferentes respecto de las expectativas presentadas al inicio de este apartado.

A nivel macro político el énfasis de las expectativas, está depositado en el Fortalecimiento del Rol Parental en la idea de asistir y habilitar a los padres para la tarea de crianza de sus hijos. Esta expectativa va acompañada del reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derechos y en la necesidad de configurar ciudadanía fortaleciendo la participación ciudadana.

Dicho lo anterior, las expectativas del trabajo con familia desde la educación parvularia, a nivel macropolítico y desde los documentos analizados, dejan entrever una cierta orientación de asistencia a una familia y/o padres, que reconociéndoles como ciudadanos, deben aprender a educar y es la escuela, en este caso, el jardín infantil y los profesionales que allí habitan, quienes les enseñan, y colaboran en este sentido. Así, la expectativa es el fortalecimiento Parental para que las familias se responsabilicen de la educación de sus hijos, entendida como desarrollo y aprendizaje, en el marco de la noción del niño y la niña como sujetos de derecho.

A diferencia de la macropolítica y especialmente en los niveles mesopolíticos, menos aún en el nivel micropolítico, se observa en los discursos de los documentos de la política, relacionados con el trabajo educativo de la Educadora de párvulos con la familia, el énfasis en la expectativa de: Hacer Participar a la Familia. Así la política demanda y orienta en el sentido de que las instituciones y profesionales de la educación creen las condiciones para ello. Es decir, otorgar las oportunidades y espacios para la participación organizada de los padres y apoderados. Esta expectativa va acompañada de la idea de constituir una comunidad educativa, de reconocerle y asignarle potencialidades a las familias, saberes y capacidades que enriquecen y complementan los procesos educativos de las y los párvulos promovidos en la escuela o el jardín infantil. Al mismo tiempo, esta participación desde una comunidad educativa según se plantea, enriquece y potencia a los padres en su rol educador para con sus hijos e hijas.

La expectativa de Hacer Participar a la Familia, desde la idea de constituir una comunidad educativa donde la familia es un actor protagonista más, promueve una participación compleja, es decir más allá de los niveles de información y colaboración (CIDE, 1999) donde la familia pueda participar en la gestión a nivel de decisiones en lo educativo y administrativo.

Desde otra perspectiva, en el análisis de las orientaciones de la micropolítica, esta expectativa de Hacer Participar a la Familia en el proceso educativo de sus hijos, enmarcada en relaciones de cooperación y corresponsabilidad en una comunidad educativa, muestra un movimiento circular, un ir y venir de sentidos y viceversa. Es decir, entre una expectativa de hacer participar a la familia, en tanto es reconocido su derecho como primera responsable de la educación de sus hijos, a una expectativa de hacer participar a la familia desde la corresponsabilidad que les cabe a familia y Educadora de párvulos en la educación de niños y niñas.

Pareciera que cuando se reconoce la primera responsabilidad de los padres en la educación de los hijos, la expectativa de Hacer Participar a la Familia, se vincula estrechamente

con la expectativa Fortalecimiento Parental. Cuando se hace referencia a la corresponsabilidad de Educadora de párvulos y familia se aprecia que la expectativa de Hacer Participar a la Familia, se acerca a un sentido de colaboración de la familia con el proceso educativo que la Educadora de párvulos planifica. Es una colaboración de la familia en términos de entregar información, apoyar con su saber y al mismo tiempo que aprenda. Es decir, por momentos la expectativa se centra marcadamente en la colaboración que la familia presta al trabajo educativo que la Educadora planifica para niños y niñas.

## VIII Conclusiones

En esta parte del trabajo volveremos a los objetivos planteados en el estudio y a cómo los resultados obtenidos confirman o cuestionan los supuestos previos. También se mirarán las fortalezas y debilidades de la experiencia investigativa vivida.

Un primer punto que interesa plantear es que esta investigación tiene un “corte de finalización” pero no se trata de un trabajo “finalizado”. La metodología de la teoría fundamentada respalda este hecho. Esta realidad podría ser reconocida como una debilidad pero se justifica considerando los tiempos asignados para el proyecto.

Las expectativas de las familias revelan y confirman el primer supuesto: “Las expectativas de apoderados y familiares, girarían en torno a la obtención de información con respecto al cuidado y aprendizaje de los propios hijos y sus expectativas de participación, no superarían un nivel de colaboración instrumental y estarían distantes de lo propiamente pedagógico.” Este hecho muestra que la familia no participa en forma simétrica o democrática: el poder de la relación se encuentra en el educador y es “otorgado” por los padres en la expectativa de “querer ser educados”.

Por su parte, las políticas y las instituciones formadoras muestran una apropiación discursiva frente a la importancia de la familia. Sin embargo, como muestran los análisis expuestos, la interpretación de las textualidades develan una práctica que no se condice con el discurso.

Otro de los supuestos enunciados planteaba que “En las carreras formadoras de Educadoras de párvulos, se reconoce a las familias como primeras responsable del desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas y, como un grupo diverso sociocultural y estructuralmente, teniendo como expectativas de formación de las Educadoras, el que se éstas se desarrollen como expertas en trabajo con familias. Junto con confirmar este supuesto, nos encontramos frente a una paradoja: la expectativa que la Educadora se desempeñe como educadora de la parentalidad (según expectativas manifestadas por los mismos padres y apoderados) y, por otra parte, la expectativa de que la familia participe realizando una especie de “reforzamiento escolar”... ¿Cuál es el rol y la función que a cada uno le corresponde y que el otro no estaría en condiciones de cumplir?

Este cambio de roles desde las expectativas podría interpretarse como un fenómeno de búsqueda de articulación entre dos sistemas que interactúan, lo que sería valorado positivamente por las investigadoras. Sin embargo, no se deja de lado la paradoja implícita: una desprofesionalización de la Educadora y una sobreexigencia a la familia.

Otro elemento que no puede dejar de mencionarse es que en este diálogo de las expectativas de los tres actores consultados, se invisibiliza al niño, transformándose en objeto de negociaciones y no en sujeto de derechos.

Luego del trabajo realizado, cabe suponer que el actual cambio de autoridades políticas del país y su gestión, configurará un contexto que de alguna manera, influirá con el tiempo en las expectativas políticas educativas que construyen los gestores respecto del trabajo de la Educadora de párvulos con familia.

Para finalizar podemos relevar algunos de los consensos y disensos que se han ido encontrando a lo largo de los análisis realizados y que en definitiva es el eje fuerza del estudio y que se han desarrollado a lo largo de todo el trabajo:

- hay consenso respecto a que la familia es importante y se le reconoce como la primera educadora de sus hijos.
- Se develan tensiones entre las expectativas que “circulan” entre y al interior de cada uno de los actores consultados.
- Ejemplo de ello es la expectativa respecto al rol que cumple la Educadora: desde los padres hay una solicitud de ser informados y formados en su parentalidad. Las instituciones formadoras presentan diversas tendencias de acuerdo a los dos paradigmas identificados: un paradigma de apoyo a la eficiencia y eficacia educativa donde se responsabiliza a la Educadora de párvulos por la capacitación y/o formación parental de las familias; y aquel que proviene del Enfoque de Derechos que cree y promueve la participación familiar.
- Esta responsabilidad depositada en el educador desde el primer paradigma identificado se visualiza en consenso con la propuesta desde la política, que a pesar de tener un discurso formal de promoción de la participación, las textualidades de los actores ubican o sitúan en el educador el poder de la relación: es quién abre los espacios y quien debe liderar la participación familiar. Esta expectativa de la política está en consenso con las expectativas de los padres: quienes también confirman y esperan este liderazgo del educador.
- La importancia asignada al contexto es otro consenso detectado: las familias demandan a la Educadora un compromiso y conocimiento del contexto del niño, la instituciones formadoras lo relevan en las etapas de diagnóstico en los programas y las políticas hablan de un niños “en familia”.
- La invisibilización del niño es otro consenso: el flujo de información deseado entre padres y educadores considera a los niños como objetos de la relación y las políticas lo consideran “en familia”, desapareciendo la visión del niño como sujeto de derechos.

### **Fortalezas y debilidades del estudio**

En relación al propósito de esta investigación, específicamente el objetivo general “Conocer y analizar los consensos y disensos sobre una práctica de calidad del Educador de párvulos en el trabajo con familia, articulados desde las expectativas de madres, padres y apoderados, políticas educativas y programas de formación inicial”, podemos afirmar que este fue satisfactoriamente logrado, sin querer decir con esto que se trata de un tema cerrado, sino que se evidencia una serie de caminos y oportunidades interesantes de proseguir develando a través de nuevas propuestas investigativas. Se confirma con ello, lo acertado de la elección de trabajar utilizando una metodología cualitativa, específicamente, la teoría fundamentada. Ambos aspectos se identifican como fortalezas del estudio.

En cuanto a las limitaciones detectadas, la primera ya fue mencionada al inicio de este informe y alude al hecho que, bajo una mirada positivista propia de la metodología cuantitativa, este tipo de investigación, basada en el estudio de casos, presenta una validez y grado de

confiabilidad restringido en sus generalizaciones. Esta perspectiva puede ser cuestionada como limitación al considerar la posibilidad de la generalización naturalista (Melrose, 2009) propia de los métodos cualitativos, específicamente del estudio de caso.

## **IX. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.**

A continuación presentamos algunas recomendaciones a la política pública vigente, que aborda el trabajo educativo con familias. Se alude a recomendaciones generales que sugieren tanto perspectivas para pensar la política desde lo estructural, como para hacerlo desde una perspectiva de reconocimiento de los actores y sus relaciones. En este sentido las recomendaciones que se realizan a la política, se alinean con lo sugerido por el PNUD en su informe de Desarrollo Humano del Año 2009, al referirse a la importancia de reconocer la diversidad de subjetividades de los actores, y su necesidad “puesta en acción para la transformación de las prácticas.

### Recomendaciones Generales

#### **1. Reconocimiento de la Diversidad de Familias y Estilos de Trabajo Educativo:**

Las expectativas de universidades, familias y de las mismas políticas vigentes, dan cuenta de un pluralismo y creciente heterogeneidad y complejidad de realidades familiares. En este sentido el consenso entre expectativas apela a un reconocimiento de estas diversidades y a ampliar la exclusiva tipología socioeconómica para abordar la participación de la familia, avanzando hacia un abordaje sociocultural.

La consideración de esta expectativa social, en el rediseño de las políticas vigentes, supone avanzar en visibilizar a la familia en esa pluralidad; es decir, referirla como *las familias*, Ello lleva aparejado la necesidad de políticas que no solo miren a las familias en tanto pobres o ricas, sino en tanto portadoras de diversos códigos culturales; por tanto, con diferencias étnicas, religiosas, políticas, etc., que requieren también esa diversidad de acercamientos, interacciones y relaciones.

#### **2. Reconocimiento de la Familia como Sujeto de Derecho:**

Las distintas expectativas sociales, dan cuenta de una consideración de los miembros de la familia (el apoderado, la madre, el padre, etc.) como sinónimo de la familia misma. En este sentido las políticas refuerzan esta comprensión y la reproducen, limitando la riqueza que supone las relaciones entre los miembros, como contexto de aprendizaje de los niños y niñas. La comprensión del trabajo con las familias, como equivalente al trabajo con sus miembros, reduce la capacidad de agencia de la familia como actor social y en definitiva, la niega como comunidad y como unidad social.

Si bien las expectativas de las carreras y de las políticas vigentes, convergen en algún grado en identificar a la familia como un sujeto, son las mismas familias quienes en sus expectativas nos revelan, que su relación con las educadoras y los jardines infantiles, se instalan desde su individualidad como “apoderado”. Una política que intente promover el reconocimiento de la familia como sujeto de derecho, debiera regular relaciones entre instituciones; la institución educativa (jardín infantil, escuela, etc.) con la institución familia, en tanto núcleo social y mundo simbólico que negocia sus códigos con los de otras instituciones.

### **3. Una Política Educativa para el Trabajo con Familia, como Punto de Partida:**

Las diversas expectativas sociales, proyectan el trabajo con familia, como una meta y por tanto como un punto de llegada. Esta construcción social del fenómeno, es reforzado por una política que propone y delimita relaciones en términos de jurisprudencia, resaltando derechos y deberes. En este caso, avanzar en la incorporación de las expectativas sociales a la política, implica asumir la participación de las familias como un punto de partida, que se pone al servicio de lo pedagógico. Desde esta idea, se desafía a la reconstrucción de una política centrada en las familias y sus relaciones en términos educativos.

En definitiva, se propone repensar la política de trabajo con familia, como una política *educativa* y no solo como una política social que pone la participación familiar como un fin en sí mismo. Se aboga aquí por la reconstrucción de la política como una nueva plataforma de diálogo y mejora continua cuyo punto de partida sea la comprensión y la relación con las familias, para el levantamiento compartido de condiciones educativas y pedagógicas de calidad.

### **4. Visibilización del Niño y la Niña como Sujeto de Comunidades:**

Los resultados de los análisis de este estudio develan a los niños y niñas como objeto de las negociaciones, demandas y acuerdo entre los otros actores involucrados. Su existencia es objetivada en función de las acciones del mundo adulto. Los niños y niñas y su aprendizaje y desarrollo, se visibilizan en tanto los adultos justifican su presencia, acciones y relaciones. Todas las expectativas sociales en torno al trabajo con familia, dan cuenta de un adultocentrismo, que no deja espacio a niños y niñas a habitar lo social y ser sujetos de comunidades (comunidad familia, comunidad educativa).

Se recomienda repensar una política de relación educativa con las familias, que visibilicen al niño como un sujeto que circula entre comunidades y en ese sentido reconstruye también las relaciones y sentidos que allí operan. Es decir las voces, las prácticas y significados que portan niños y niñas, no son solo objeto, sino que deben ser parte de las negociaciones y decisiones que permiten diseñar e instalar la política.

## X. Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad en educación: ejes para su definición y evaluación, en la Educación. NE 116, OEA
- Alfonso, C. (2003). La participación de los padres y las madres en la escuela. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Alonso, L. E. (1998). La mirada cualitativa en sociología. Madrid: Fundamentos
- Arriagada, I. (2005). Los límites del uso del tiempo: dificultades para las políticas de conciliación familia y trabajo. Consultado en 5 de abril de 2010 en [www.eclac.cl/dds/noticias/paginas/2/.../Irma\\_Arriagada\\_final.pdf](http://www.eclac.cl/dds/noticias/paginas/2/.../Irma_Arriagada_final.pdf)
- Arzola, S. (2003). Calidad de la educación. Presentación en el marco de los proyectos de investigación FONDECYT 1030932 y ECOS CO2HO4. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aylwin, M. (2001). Discurso inauguración del año escolar 2001. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Aylwin, N. & Solar, M. (2002). Trabajo social familiar. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 339, 119-146. Universidad de Granada.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (Eds.). (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Rev. ed. Washington DC: NAEYC.
- Bustos, C. (2006). Evaluación de apoyo al aprendizaje colaborativo en entornos de e-learning. Consultado en 14 de octubre de 2010 en [http://www.apsique.com/recursos/bustos\\_2006\\_evaluacion\\_aspectos\\_sociales\\_elearning.pdf](http://www.apsique.com/recursos/bustos_2006_evaluacion_aspectos_sociales_elearning.pdf)
- Canales, M. (2006). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios. Santiago: LOM Ediciones.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. Universidad de Barcelona.



- Comisión Nacional de la Familia (1994) Informe de la Comisión Nacional de la Familia. SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) Santiago.
- Comisión Nacional para la modernización de la educación. (1995). Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cryer, D. & Burchinal, M. (1997). Parents as Children care Consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 35-58. Consultado en 6 de marzo de 2010 en <http://www.udel.edu/ecrq/vol12no1.html>
- Dahl, R. A. (1961). *Who governs? Democracy and power in an American city*. . New Haven: Yale University Press.
- Deming, W.E. (1988). *Out of crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels: Familles et école = Home-school relationships within a partnership goal: three complementary theoretical frameworks. *La Revue Internationale de l'éducation familiale*, 3 (1-2), 31-49.
- Deza, T. (2008). *Optimizando la participación de la familia en los primeros niveles de un liceo critico*. Santiago: UMCE.
- Domínguez, C. (2005). Los principios que informan el derecho de familia chileno: su formulación clásica y su revisión moderna. *Revista Chilena de Derecho*, 32 (2), 205-218.
- Egido, I. (2000) *La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa*. Universidad autónoma de Madrid, España. *Revista Iberoamericana de educación*, 22.
- Encina, J. (2009). Efecto de una mayor cobertura de salas cuna en la participación laboral femenina: Evidencia en Chile. Consultado en 6 de marzo de 2010 en [www.econ.uchile.cl/public/.../d4e97f70-9941-49cd-86de-a21292742632.pdf](http://www.econ.uchile.cl/public/.../d4e97f70-9941-49cd-86de-a21292742632.pdf)
- Epstein, J. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-12.
- Flamey, G., Gubbins, V. & Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE. Santiago, Chile.
- Florenzano, R. (1994) *Familia y Salud de los jóvenes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Fundación Chile (2006). Perfiles de Competencia de Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo. Programa Educación-Gestión Escolar. Santiago, Chile. Consultado en 10 de enero de 2007 en <http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/MANUAL%20COMPETENCIAS%20GESTION%20ESCOLAR%20FUNDACION%20CHILE-7%20agosto%202007.pdf>
- García Huidobro, J.E. (2006). Formación inicial de Educadores de párvulos en Chile. Focos. N. 80, Santiago: Expansiva. Consultado en 12 de enero de 2007 en [www.expansiva.org/en\\_foco/documentos/19062006105036.pdf](http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006105036.pdf)
- Gento, S. (1994). Participación en la gestión educativa. Madrid: Editoriales Morata.
- Glasser, B. & Stauss, A. (1967). The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Nueva York: Aldine.
- Gobierno de Chile. (2006). Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. CASEN 2006, Familias. Consultado en 20 de enero de 2007 en <http://www.mideplan.cl/final/categoria.php?secid=25&catid=124>
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Hager, P. & Beckett, D. (1999). Bases Filosóficas del Concepto Integrado de Competencia. México: Editorial Limusa.
- Hernández M.A. & López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación de padres y escuela. Revista Aula Abierta, 87, 3-26. Universidad de Oviedo, España.
- Hidalgo, C. & Carrasco, E. (1999) Salud Familiar: un modelo de atención Integral en la Atención Primaria. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- III conferencia general del Episcopado latinoamericano. (1979). Documento de Puebla.
- Juan Pablo II. (1983). Carta de los Derechos de la Familia
- JUNJI (2005). Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cunas y Jardines infantiles. Junta Nacional de jardines Infantiles, departamento técnico. Gobierno de Chile. Consultado en 28 de agosto de 2006 en [http://www.junji.cl/junji/joomla/images/COMUNICACIONES/SITIO\\_WEB/CENTRO\\_DOCUMENTACION/DOC\\_TECNICOS/HACIA%20UN%20SISTEMA%20DE%20ACREDITACIÓN.pdf](http://www.junji.cl/junji/joomla/images/COMUNICACIONES/SITIO_WEB/CENTRO_DOCUMENTACION/DOC_TECNICOS/HACIA%20UN%20SISTEMA%20DE%20ACREDITACIÓN.pdf)
- Levin, H. (Ed.). (1970). Community control of schools. Washington, DC: Brookings Institute.

- Maturana, H. (2008). ¿Qué queremos de la educación? Consultado en 16 de octubre de 2010 en <http://www.slideshare.net/AllendeEscanilla/quequeremos-humberto-maturana>
- McGinn, N. (2002). Hacia la Cooperación Internacional en Educación para la Integración de las Américas. OEA.
- Melrose, S. (2009) “Enciclopedia de la Investigación Estudio de Caso” . Editado por Albert J. Mills, Durepos Gabrielle, y Wiebe Elden. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Consultado en 20 de noviembre de 2010 en <http://hdl.handle.net/2149/2315>
- Microsoft Corporation. (2005). Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta 2005. 1993-2004.
- Ministerio de Educación. (1997). Decreto Exento de Evaluación 511. Gobierno de Chile. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Gobierno de Chile. Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago: Ediciones Salesianos.
- Ministerio de Educación. (2002). Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo. División de Educación General. Santiago, Chile.
- Ministerio de Planificación. (2008). Chile Crece Contigo. Sistema de Atención Integral a la Primera Infancia. Secretaría Ejecutiva de Protección Social. Gobierno de Chile.
- Navarro, G. (2002). La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en cooperación con Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Navarro, G., González, A. & Recart, I. (2000). Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos: Estudio exploratorio en dos escuelas municipales. Paideia, 28, 127-141.
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. & Jiménez, J. (2005). Comportamiento Socialmente Responsable en Profesores y Facilitación de la Participación de los Apoderados en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje . Psykhé, 14(2), 43-54.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). Informe de Educación Chilena. OECD, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Pacheco, P., Elacqua G., & Brunner, J. (2005). Educación Preescolar. Estrategia Bicentenario. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago.
- Papa Juan Pablo II (1983). Carta de los Derechos de la Familia. Encíclica Familiaris Consortio. Santa Sede. Roma.

- PNUD. (2009). Informe de Desarrollo Humano 2009. "La manera de hacer las cosas". Consultado en 30 de septiembre de 2009 en <http://www.pnud.cl>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición.
- Reveco, O (2004) Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana. Santiago
- Reyes, C. & Muñoz M. P. (1999) "La familia chilena". Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rivera, M. & Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psyche*, 15 (1), 119-135.
- Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, N., Mathiesen, M.L. & Herrera, M.O. (2002). Percepciones de los padres acerca de la calidad educativa del centro preescolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 109-121.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *FORUM: Qualitative Social Research*, 10 (2), art 26, mayo.
- Sánchez, R. (1993). Vendrán más años malos y nos harán más ciegos. Ediciones Destino. Barcelona.
- Santelices, L. & Guíñez, L. (2002). La colaboración entre la familia y la escuela: un factor para mejorar la calidad de la educación. *Revista de Pedagogía*, 426, 43-52.
- Santelices, L. & Scagliotti, J. (2001). El educador y los padres: estrategias de intervención educativa. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Santelices, L. & Sequeida, J. (2007). Familia: impacto social y políticas educativas en Chile 1960 a 1980. *Boletín de Investigación Educativa*, 22 (1), 35-60.
- Serrá, A. (2004). La gestión transversal: Expectativas y resultados. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 32. Caracas.
- Simonstein, S. et. al. (1997). Abriendo futuro. Los núcleos temáticos para un currículo integrado: el nuevo plan de educación inicial de educadoras de párvulos. Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Central. Consultado en 6 de marzo de 2010 en <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/selma.htm>.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. C. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. Revista de la CEPAL, 76, 55-69.
- Tedesco, J. C (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. Presentación en Seminario internacional Políticas educativas y equidad. Santiago.
- Tietze W. & Viernickel S. (2010) Desarrollo de la Calidad educativa en centros preescolares. Catálogo de criterios de calidad. Traducción, edición y adaptación Ginette Catsro y María Olivia Herrera. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- Touraine, A. (1992). Comunicación política y crisis de representatividad
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago. ISBN: 956-8302-17-4.
- UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- UNICEF (2001). Estándares de calidad y procesos de certificación de establecimientos educacionales: Revisión de experiencias internacionales. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Consultado en 12 de octubre de 2006 en [www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/77/estudio\\_certificacion.pps](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/77/estudio_certificacion.pps)
- Urzúa, S. (2009). Los determinantes del desempeño educacional en Chile: familia, colegio y docente. Presentación power point. 10 de Septiembre de 2009. Universidad del Desarrollo.
- Valverde, P. (2008). La relación con la familia desde el nivel preescolar: una variable de calidad. Thèse PhD, Université de Montréal.
- Valverde, P. & Valdivia, M. (2006). La Participación de los padres en los jardines infantiles. Boletín de Investigación Educativa, 21, 207-232. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Weis, L. & Fine, M. (Eds.). (1993). Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools. New York: State University of New York Press.

Zellman, G.L. & Perlman, M. (2005). Parent involvement in child care settings: conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176 (5), 521-538.