



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La improbabilidad de la participación parental en escuelas de educación parvularia: propuesta de un dispositivo conceptual

Santibáñez Yáñez, Dimas; Gubbins Foxley, Verónica; Villagrán Guzmán, Lorena

La improbabilidad de la participación parental en escuelas de educación parvularia: propuesta de un dispositivo conceptual

Revista Educación, vol. 46, núm. 1, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165029>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45287>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

La improbabilidad de la participación parental en escuelas de educación parvularia: propuesta de un dispositivo conceptual

Unlikelihood of Parent Participation in Early Childhood Education: A Conceptual Instrument

Dimas Santibáñez Yáñez
Universidad de Chile, Chile
 dsantiba@uchile.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-5291-9460>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45287>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165029>

Verónica Gubbins Foxley
Universidad Finis Terrae, Chile
 vgubbins@uft.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2175-2941>

Lorena Villagrán Guzmán
Universidad de Chile, Chile
 lorena.villagran@ug.uchile.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9112-2067>

Recepción: 18 Enero 2021
 Aprobación: 07 Junio 2021

RESUMEN:

Existe consenso entre personas investigadoras educacionales sobre la importancia de la participación parental en las escuelas de educación parvularia. En muchos países se le considera un componente estratégico de las políticas públicas que se orientan al mejoramiento de la calidad de la educación de la primera infancia. Esta consideración, sin embargo, no asegura condiciones de posibilidad para su implementación. La investigación especializada ha identificado una serie de factores que limitan estas posibilidades de acuerdo con las expectativas de participación parental que traza la política pública. Una de aquellas se relaciona con el tipo de interacciones entre familias y personal docente. A pesar de su relevancia, se cuenta con poco conocimiento de las dinámicas que emergen en dicha zona de contacto e interacciones, y los factores que operan en su configuración. Su análisis puede mejorar la consistencia de la participación parental con las orientaciones de las normativas institucionales vigentes. El objetivo de este ensayo es proponer un dispositivo conceptual de carácter pragmático, que invite a las personas investigadoras y analistas de políticas educativas, profesionales de los centros educativos y formación inicial docente, a considerarlo como un enfoque útil para analizar y comprender las condiciones de posibilidad que se configuran en la zona de contacto entre familias y agentes educativos de las escuelas de educación parvularia. Se concluye que en el trabajo de traducción que realizan las familias y los equipos de profesionales, a nivel local, se crean las condiciones para que determinadas partes involucradas ejerzan control, dirección y gestión sobre procesos y personas, lo que determina los alcances de los esfuerzos institucionales por mejorar la participación parental. Su consideración puede contribuir a diseñar e implementar estrategias consistentes con las políticas de participación parental que promueven los países.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas, Participación de padres, Escuelas de párvulos, Conceptualización.

ABSTRACT:

Educational researchers agree on the importance of fostering parental involvement in their children's preschool education to enhance early childhood development and in many countries, is regarded as a strategic component of public policies aimed at improving the quality of early childhood education. However, this scholarly consensus does not consider conditions associated with parental participation. Specialized research has identified several factors that may limit these possibilities based on the expected degree of parental involvement outlined in public policy, namely the types of interactions in which families and teaching staff should engage. However, since there are many gaps in the information available in this area, shedding light on these issues may help improve parental participation as suggested by current institutional guidelines. The aim of this study is to propose a conceptual-methodological instrument –pragmatic in nature– that may be used by educational policy researchers and analysts,

pre-school teachers, administrators and teacher-trainers to better understand conditions associated the involvement of parents with their pre-schooler's education. It can be concluded that this type of local-level initiative could help teachers and school administrators direct and better manage parental participation, since they would be more insightful about the conditions affecting the parents and, thus, exercise better oversight, scope and management of institutional efforts aimed at improving parental involvement. Such considerations may contribute to designing and implementing strategies consistent with parental participation policies promoted by many countries.

KEYWORDS: Public policies, Parental Participation, Early Childhood Education, Conceptualization.

INTRODUCCIÓN

Los estudios internacionales coinciden en que la asistencia regular de la población infantil a la educación parvularia muestra beneficios para su desarrollo cognitivo, habilidades sociales y progreso escolar futuro (Cortázar et al., 2020). Esta evidencia sostiene el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de la educación de la infancia temprana en diversos países (Falabella y Opazo, 2014). De acuerdo con Martínez y Rossi (2017), estas políticas pueden agruparse en dos categorías: (1) estructurales, aquellas que abordan la mejora de la infraestructura, equipamiento pedagógico, número de estudiantes por profesor y profesora; (2) procesales, el complejo mundo de las interacciones entre el personal docente, el estudiantado y sus familias.

En los procesos interaccionales entre familias y escuelas de educación parvularia destaca la mirada sobre la participación parental. Esta dimensión ha sido instituida, en el plano discursivo y normativo, como un componente estratégico de las políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación. Existen antecedentes empíricos, producidos principalmente en países anglófonos, que demuestran la importancia de la participación parental en los procesos de educación preescolar (Tan et al., 2019; Wilder, 2014). La participación parental en la educación temprana ha sido materia de preocupación y debate en América Latina (Blanco y Umayahara, 2004; Presno et al., 2020). Menos desarrollo se describe en el caso de Chile. No obstante, en el año 2017 el Gobierno chileno presenta la *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas*, cuyo propósito es promover y fortalecer la participación parental en las escuelas. Se señala que es responsabilidad de la institución educativa proveer espacios e incentivos para su consecución (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2017). Un año después se publican las nuevas *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018). Entre las orientaciones que se formulan se plantea la expectativa de que las familias se adhieran al proyecto educativo institucional con el objeto de apoyar un aprendizaje situado, que incluya el valor de la diversidad familiar y de la comunidad.

A pesar de los esfuerzos desplegados, todavía hay poca claridad sobre lo que significa la participación parental, en qué consiste, qué tipo de factores la favorecen u obstaculizan y cuáles son las mejores estrategias para promoverla. Publicaciones recientes sugieren que estas limitaciones constituyen un elemento que dificulta la posibilidad de definir e implementar prácticas de participación, tal como lo norma y espera la política pública (Sheridan y Kim, 2015). Es decir, que, aun existiendo orientaciones, instrumentos de apoyo y recursos, los esfuerzos desplegados no garantizan una práctica institucional clara y coherente a nivel de los centros educativos (Vuorinen, 2020).

Por cierto, hay una serie de factores estructurales y situacionales que comprometen la vida familiar, intervienen o dificultan la participación parental. Se han mencionado cuestiones relativas al nivel socioeconómico de las familias (Razeto, 2016), junto con la incompatibilidad entre los tiempos de madres, padres, personas adultas significativas y los establecidos por las instituciones educativas (Valenzuela y Sales, 2016). Otros estudios señalan dificultades de comunicación y percepción de poca acogida hacia algunas familias por parte del personal docente (Wang et al., 2016). Menos atención ha recibido el estudio de las interacciones entre familias y docentes, los factores que la configuran y las dinámicas que emergen en dicha zona de contacto.

El análisis de estas complejidades enfrenta vacíos teóricos y metodológicos, por lo que el artículo propone —desde un enfoque pragmático— un dispositivo conceptual para investigar la compleja trama de aspectos que integran los procesos de interacción entre familias y escuelas de educación parvularia. No se trata, únicamente, de los esfuerzos planificados para producir un mejor vínculo entre escuela y familias, sino de ese conjunto de factores y prácticas sobre los que se apoya el trabajo institucional. Esto incluye el modo en que el profesorado y las familias observan, evalúan y valoran las interacciones que establecen en el marco de los procesos educativos de niños y niñas. El objetivo es contribuir en el análisis de ese conjunto de procesos cotidianos que intervienen en la conformación de aquellas condiciones que pueden favorecer o no la participación parental, pues, como ha sido posible observar en diferentes investigaciones, los factores y procesos que intervienen en estas interacciones pueden ser determinantes en las características que adquiera la participación parental (Santibáñez, 2018; Deslandes, 2019; Gubbins y Otero, 2020). El interés es invitar a lectores y lectoras a considerarlo como un enfoque útil para analizar el modo en que se estructuran estas interacciones y ayudar a diseñar intervenciones que puedan mejorar la consistencia de la participación parental con las orientaciones normativas institucionales vigentes y los proyectos educativos locales.

I. Antecedentes teóricos para la observación de los vínculos entre equipos docentes y familias

El diseño e implementación de políticas, en tanto producción de lo público, puede ser comprendido como un proceso complejo de traducciones sociales (Callon, 2001; Jiao y Boons, 2017). A lo largo de su ejecución, las políticas acoplan a una serie de actantes sociales, políticos e institucionales que intervienen con mandatos, competencias y responsabilidades diversas (Dente y Subirats, 2014). Cada cual interpreta, modifica, ajusta y reconfigura elementos de este ciclo en función de las posiciones que ocupa, las realidades que habita, las expectativas que traza o los intereses que integra. Esto es así, también, para aquellas personas que se relacionan en contextos de frontera social o institucional, como es el caso de los vínculos que establecen los equipos educativos responsables de ejecutar las acciones que la política define y los grupos objetivos a los que están dirigidas esas acciones. La efectividad y calidad de las intervenciones depende, en buena medida, de los atributos que adquieren las interacciones que establecen las partes sociales involucradas en las zonas de contacto que se configuran en torno a las fronteras que las instituciones y sus políticas ayudan a establecer. Este es el caso de las relaciones que se establecen entre las personas responsables de las políticas a nivel central y profesionales que asumen las funciones de implementación en los espacios locales. Es el caso, también, de los vínculos que este último conjunto establece con las poblaciones, grupos y personas usuarias de bienes y servicios públicos (Dubet, 2006). El papel del personal profesional en el ámbito local debe ser comprendido como un trabajo de mediación, en el sentido que implementa las políticas y programas diseñados centralmente bajo los condicionamientos que establecen las instituciones de las que son parte. Para estos efectos se seleccionan, adecúan o ajustan aquellos contenidos y estrategias que resultan más pertinentes a las realidades locales en las que se desarrolla su trabajo cotidiano.

El concepto de frontera refiere a los límites *reales* que operan para las personas en situaciones concretas. Estas fronteras establecen zonas de inclusión y exclusión para distintos actores y actrices (Beriaín y Pérez, 2017). A veces son evidentemente materiales, como es el caso de las puertas que limitan el acceso de las personas al interior de las escuelas. Otras veces corresponden a marcas simbólicas que operan como signos de demarcación territorial entre estamentos, pero también como fronteras sociales que las personas utilizan para clasificar a otras (Santibáñez, 2018; Gubbins et al., 2020). El desarrollo teórico de este concepto permite comprender que las fronteras en la vida social son construcciones dinámicas, que organizan diferencias entre sujetos, grupos de personas; entre espacios sociales y lugares institucionales; entre otros. No obstante, y como recuerda Beriaín y Pérez (2017), los límites incluyen la posibilidad de rebasarlos, negociarlos o, directamente, transgredirlos, porque son formulados para restringir o cancelar determinadas posibilidades, así como para regular accesos, involucramientos y posibilidades de participación. En síntesis, las fronteras recuerdan los órdenes y las regularidades sociales en las que se producen las interacciones cotidianas.

Las responsabilidades, actuaciones y posibilidades de involucramiento y participación de los distintos estamentos y grupos que conviven en las escuelas, están inscritas en el tipo de relaciones que se configuran en torno a las fronteras institucionales y sociales que quedan definidas por las intervenciones diseñadas por las políticas públicas. En este sentido, el papel de las personas responsables de las acciones de implementación se puede comprender como un ejercicio de traducción o trabajo de mediación que opera sobre estas fronteras. Un trabajo de mediación que se efectúa en el marco de los condicionamientos que estas fronteras han estructurado históricamente y las posibilidades que ofrecen para promover cambios o innovaciones sociales. Estos equipos profesionales son los que enfrentan el desafío de interpretar las orientaciones programáticas y formular estrategias que les permitan responder a los objetivos y expectativas que traza la política pública.

Esta traducción se realiza en esa compleja trama de interacciones locales que, cotidianamente, protagonizan los equipos educativos y las personas adultas responsables de niños y niñas. En el caso de las escuelas de educación parvularia, esto se expresa, por ejemplo, en el tipo de códigos que operan para establecer qué persona adulta puede —o no— estar presente en el lugar de recepción de niños y niñas, fuera de las escuelas o entre la puerta de entrada y el aula, lo que produce zonas de contacto diferenciadas entre la planta docente y los distintos tipos de familia que se instituyen como resultado de estas relaciones.

Todo esfuerzo de traducción se construye sobre los vínculos que históricamente han construido las personas profesionales, personal técnico y personas colaboradoras de las instituciones locales con las poblaciones y grupos de personas de los territorios en los que desarrollan su actividad laboral. Por ello es por lo que las personas responsables de implementar las políticas en el espacio local deben integrar las características y los condicionamientos de las realidades locales en las decisiones que adoptan. En consecuencia, estas adquieren la calidad de expertas y expertas locales, situadas entre la condición de público general y conocedoras de los procesos institucionales y programáticos (Maynard, 2013). Esto significa que las acciones que despliegan deben considerar las especificidades de los entornos sociales y comunitarios en los que desempeñan su trabajo cotidiano. Sin embargo, la incorporación de las particularidades locales se encuentra mediada, entre otros aspectos, por: (1) el conocimiento que la planta profesional ha elaborado sobre las poblaciones, grupos o familias con las que trabajan; (2) el tipo de vínculos y compromisos personales que han establecido a lo largo del tiempo; (3) la valoración de las posibilidades efectivas de implementar lo que la política espera; y (4) la evaluación de las propias capacidades y recursos para sostener un proceso de acciones consistentes con los propósitos de la política.

Sobre este respecto, Dubet (2006) ha señalado que el trabajo con otras personas es una producción constante, en la que el trabajo real borra o modifica el trabajo prescrito. Lo anterior implica comprender el modo en que los equipos de profesionales construyen sus experiencias de trabajo, las prioridades que asignan a diversos objetivos, la manera en que gestionan sus recursos y abordan sus problemas, resuelven conflictos, aprovechan oportunidades, jerarquizan opciones y adoptan decisiones que comprometen la vida cotidiana de la escuela. Entre otras, las que implican la creación o el debilitamiento de vínculos con padres, madres y personas adultas significativas del estudiantado. El trabajo de traducción puede conducir, así, a cierto nivel de coherencia, pero también es posible que produzca contradicciones, al convertir las acciones de implementación en un esfuerzo insuficiente.

Este tipo de procesos ha sido abordado por la teoría del Actor-Red y el enfoque sociotécnico (Callon, 2001; Stål et al., 2015). Este enfoque permite observar el trabajo que los actores y actrices despliegan en el contexto de las relaciones de poder en las que se inscriben, como un esfuerzo orientado a promover la producción de políticas en un campo determinado. En el marco de este enfoque, se comprende que la producción de políticas públicas es resultado, entre otros aspectos, de la interacción entre agentes heterogéneos, humanos y no-humanos, que conforman redes que posibilitan la formulación e implementación de políticas. Como consecuencia de los diversos tipos de actuaciones, o del modo en que se interviene en dichos campos, emerge una compleja red de relaciones que obliga a producir soluciones alternativas en la implementación de políticas o a reconceptualizar los alcances y prioridades de los mandatos institucionales (Callon et al., 2009; Grau et

al., 2008). En el caso de las experiencias de las escuelas de educación parvularia esto se aprecia, por ejemplo, en el tipo de convicción y compromiso que sus profesionales mantienen con las políticas y programas de promoción de la participación parental. Los resultados de estos esfuerzos pueden ser distintos según el tipo de liderazgo que se ejercite, las representaciones o imaginarios sociales de la planta docente o por el nivel de organización e intervención que protagonice el centro de padres, madres y personas apoderadas. La función mediadora que pueden asumir estos distintos actores y actrices, en su esfuerzo por traducir las pretensiones de la política, estimula la circulación de recursos de diverso tipo, significados y conceptualizaciones en competencia, orientaciones de valor de distinto signo que pueden influir en la construcción, persistencia o disolución de concepciones más o menos escépticas —o abiertamente resistentes— a las orientaciones normativas que se promueven desde las políticas. Asimismo, pueden ayudar a establecer posicionamientos que expresan un alto convencimiento y compromiso con este tipo de políticas y el impulso de estrategias innovadoras para materializarlas. En consecuencia, y en su calidad de agencias, les corresponde seleccionar, recodificar, adecuar o modificar los diseños elaborados por los organismos responsables de las políticas públicas a los contextos locales en los que se desempeñan (Assaél et al., 2018). En la práctica, lo anterior puede significar hacer un poco menos, un poco más o algo distinto de lo que está definido.

II. Los procesos de traducción en la zona de contacto e interacciones entre familias y escuelas

Si bien este artículo comparte el enfoque general que ofrece este modelo teórico, la perspectiva que se prioriza aquí es la indagación de aquellos procesos y componentes que limitan las posibilidades de éxito de los programas institucionales relacionados con la participación parental en las escuelas de educación parvularia. El planteamiento que aquí se desarrolla no busca cuestionar la relevancia de los vínculos establecidos por las personas que se relacionan en este tipo de redes. Tampoco discute los trabajos de traducción que se hacen efectivos en este tipo de procesos. Lo que se propone aquí es profundizar en la valoración de los resultados de estos procesos. Mientras que el trabajo de Grau et al. (2008), así como el de Assaél et al. (2018), destacan las condiciones de posibilidad que genera la articulación de actores y actrices y la conformación de redes como soportes de la producción de políticas públicas, el enfoque que aquí se propone privilegia el análisis de aquellos elementos que, como resultado de las características que adquieren los lazos sociales y el trabajo de traducción, se convierten en factores que limitan o inhiben la consecución de determinados resultados u objetivos. Esta perspectiva de análisis asume que los procesos participativos se constituyen bajo la forma de la paradoja de la probabilidad de lo improbable (Luhmann, 2007; Santibáñez, 2008). Esto significa contar con un programa de observación que permite analizar aquellos factores que limitan las probabilidades de transformación, así como aquellos elementos que favorecen la persistencia o inercia de determinadas rutinas culturales, sociales o institucionales.

En este sentido, se recomienda advertir que el trabajo de traducción supone un tipo de arreglo que puede producir articulación o conexión de determinadas redes, pero también fricción entre planos sociales de diversa complejidad, o exclusión de determinados elementos o agentes sociales debido a las posiciones desiguales que ocupan en la cotidianeidad de estos procesos. La posición de estar *entre* es la que hace posible que la realidad social se reconfigure de alguna determinada manera, siempre distinta a las expectativas o los intereses de los grupos que se encuentran implicados en ella. Como lo han destacado algunos trabajos etnográficos que abordan procesos de implementación y producción de políticas educativas en Chile, los equipos educativos locales no solo ejecutan diseños externos, sino que están recodificando, permanentemente, orientaciones, procedimientos y prácticas modeladas institucionalmente (Assaél et al., 2018), como así lo hace toda persona profesional o personal técnico que asume el desafío de implementar las políticas y programas públicos en el ámbito local.

A diferencia de los planteamientos teóricos que se suelen elaborar en torno a este tipo de problemas, el planteamiento que se desarrolla en este artículo asume que estos procesos de intermediación no siempre *hacen hacer* (en el sentido de posibilitar), aunque siempre *obligan hacer*, puesto que, bajo determinados condicionamientos, restricciones o controles, las partes involucradas siempre están exigidas a *hacer*. No

siempre se trata de *compañeros o compañeras de viaje*, pues muchas veces se trata, más bien, de *pasajeros y pasajeras en un viaje*.

Por ende, la traducción implica alteración del estado de cosas y, en dicho proceso, los actores y actrices calibran las condiciones de posibilidad y los alcances de sus esfuerzos, priorizan y refuerzan ciertos vínculos respecto de la otredad; al mismo tiempo que recortan las opciones de otros lazos sociales, debido a que determinados actores o actrices crean condiciones de control, dirección o gestión sobre otras personas (Domènech y Tirado, 1998; Grau et al., 2008). El trabajo de traducción siempre supone un ejercicio epistémico de elaboración o reelaboración de los propósitos sociales y políticos, puede implicar adecuación de las orientaciones institucionales a los contextos, pero, sobre todo, comprende la configuración de una *forma de hacer las cosas* junto con otras personas y sin otras.

Una segunda observación al enfoque del Actor-Red y el enfoque sociotécnico es que los resultados de estos procesos no siempre suponen una distribución simétrica de las posibilidades de participación. A diferencia de Grau et al. (2008), el dispositivo que aquí se propone plantea que la red no siempre permite una distribución de posibilidades equitativas para todos sus miembros. En el marco de esos lazos tampoco se hace posible la acción de todas las partes involucradas. Las posibilidades de implicación y participación en los espacios y procesos escolares se distribuyen asimétricamente como resultado del trabajo de traducción que llevan adelante los equipos responsables, pues, debido a la posición que ocupan, están en condiciones de: abrir o cerrar posibilidades de implicación o participación; asignar prioridades; facilitar determinados cursos de acción; u obstaculizar otros para distintos grupos de familias. El planteamiento que aquí se desarrolla supone que los responsables del diseño de políticas públicas no pueden perder de vista que, en el trabajo real, es decir, en el proceso de implementación, las personas responsables del trabajo de ejecución conectan las orientaciones normativas y programáticas con las realidades locales y los vínculos que allí se establecen.

De este modo, tal como se grafica en la Figura 1, el modelo propone que la compleja trama de procesos que se configura en torno al trabajo de traducción está enmarcada por una serie de planos que operan a modo de contextos que condicionan las respuestas de quienes se involucran en estos procesos. Cada contexto imprime diversos modos de condicionamientos, los cuales deben ser considerados en el análisis de las interacciones entre familias y personal profesional de jardines infantiles. Cada plano puede ser observado como un marco de expectativas respecto del tipo de prácticas o comportamientos que se deben desarrollar con el objeto de producir los propósitos que las instituciones y políticas públicas establecen en sus propuestas o programas de intervención.



FIGURA 1.

Propuesta conceptual pragmática para el análisis de interacciones entre familias y equipos profesionales de educación inicial.

Fuente: elaboración propia (2021)

En primer lugar, el modelo destaca el **plano político- institucional**. Este opera por la fuerza de leyes y otros dispositivos administrativos que regulan la relación de la ciudadanía con las instituciones del Estado y sus equipos profesionales y técnicos. Se trata de un plano que imprime constreñimientos a través de los vínculos contractuales y derechos que les reconoce a las personas involucradas o por el tipo de prestaciones y mecanismos de control que dispone o ejerce sobre la ciudadanía (Overdevest, 2011). En la educación parvularia chilena, esto se observa, por ejemplo, en las condiciones laborales diferenciales de la planta docente que existen entre los distintos tipos de dependencia institucional de los jardines infantiles.

La dimensión político-institucional también se expresa en la disposición y confianza hacia el Estado, las cuales varían a lo largo del tiempo y son distintas según las condiciones de vida, o las creencias políticas de la población. Estos cambios y diferencias modifican el tipo de respuestas que cada actante produce frente a sus intervenciones (Steenland, 2012). Los cambios introducidos en los marcos normativos de la educación parvularia en Chile han contribuido a modelar las concepciones, expectativas y disposiciones de los actores y actrices frente a la participación parental. Los compromisos políticos de las direcciones de las instituciones responsables de la educación parvularia pueden modificar las expectativas y disposiciones de los equipos locales frente a la participación parental.

En un segundo plano, resulta relevante indagar **los contextos institucionales locales y sociocomunitarios**, desde el punto de vista de las familias y los equipos docentes. Ambos condicionan el trabajo que desarrolla el personal profesional y el tipo de vínculo que establecen las familias con las escuelas. En el primer caso, la relevancia que la política educativa estatal le otorga a la participación parental en la educación de la primera infancia debiera estar presente en el tipo de proyecto educativo que los centros educativos impulsan y la prioridad presupuestaria que le asignan las autoridades locales. En el plano comunitario, la historia asociativa de la población marca diferencias respecto del papel que puede jugar un centro educativo en la vida de las familias. Cada plano puede ser observado como un marco de expectativas, condiciones de posibilidad o limitaciones respecto del tipo de prácticas que las partes involucradas desarrollan con el objeto de producir los propósitos que las instituciones y políticas públicas establecen en sus programas de intervención.

En tercer lugar está el plano de **las creencias, valoraciones y percepciones que los actores y actrices locales** –familias y equipos profesionales– tienen respecto de los procesos políticos que promueven las instituciones

y su personal (Boltanski, 2014; DiMaggio, 2001). Al respecto, el modelo que aquí se propone destaca la relevancia de distinguir y observar el valor que la planta docente le asigna a la participación de las familias en los procesos educativos. En particular, al modo en que estos equipos clasifican a las familias de acuerdo con el tipo de involucramiento, participación o compromiso que perciben de ellas en relación con los aprendizajes de niños y niñas o la vida cotidiana de la escuela. Esto debe permitir caracterizar las evaluaciones, expectativas y respuestas que los equipos docentes, y las propias familias, estructuran como resultado de la aplicación de los esquemas clasificatorios que han elaborado. La relevancia de esta aproximación es que permite observar un plano débilmente explorado, cuya gravitación puede ser determinante en los esfuerzos por incrementar y fortalecer la participación, involucramiento y rol de las familias en los procesos educativos y los aprendizajes de niños y niñas.

Finalmente, en el plano de lo **socio-estructural**, diversos estudios identifican una serie de factores estructurales y situacionales que comprometen la vida de las familias y dificultan su participación en los centros educativos. La evidencia coincide en que las familias con más recursos y capital cultural tienden a estar más presentes en las escuelas en comparación con los grupos menos aventajados (Tan et al., 2019). Se han mencionado cuestiones relativas al nivel socioeconómico de los padres y madres (Razeto, 2016), así como la falta de tiempo o la imposibilidad de compatibilizar los tiempos de las familias y los de las instituciones educativas (Valenzuela y Sales, 2016). Las medidas de confinamiento implementadas para enfrentar la propagación de contagios por SARS-CoV-2, por ejemplo, han dejado en evidencia las limitaciones que las familias enfrentan para sostener los procesos educativos de sus hijos e hijas.

En suma, el esquema que se propone entiende que, finalmente, las características que adquiere la participación parental en los procesos educativos locales es resultado de las relaciones que la planta docente establece en una amplia zona de “contactos” con madres, padres y personas adultas significativas que asumen las responsabilidades de vinculación con las instituciones educativas. Lo anterior no es independiente de los condicionamientos que ejercen los distintos planos de la vida social que se integran en las dinámicas cotidianas que protagoniza el personal profesional local en sus interacciones con sus entornos comunitarios.

En el marco de estas interacciones, estos equipos disponen de recursos, instrumentos, materiales y diversas tecnologías para convocar y sostener la participación parental. Los esfuerzos son retribuidos de acuerdo con las posibilidades, motivaciones o niveles de compromiso que protagonizan las personas adultas vinculadas a las escuelas de educación parvularia. Este tipo de respuestas se ve facilitado o restringido por la historia de interacciones que estos actores y actrices han sostenido a lo largo del tiempo, el cual integra vínculos largamente construidos, como resultado de conversaciones informales, participación en actividades, generación de lealtades y confianzas, pero también de experiencias de lazos rotos, conflictos no resueltos, malentendidos por efecto de comentarios mal formulados o gestos mal interpretados.

En consecuencia, aquello que se define como *zonas de contacto e interacciones* corresponde a lugares, situaciones y modos de sostener relaciones entre actantes que se sitúan en márgenes distintos de alguna frontera institucional, social o cultural. La configuración que adquieren estas relaciones define el tipo de participación y las coordinaciones que cada actante está en condiciones de desplegar o establecer entre sí. Se trata de una geometría variable, pues, como sugiere Thévenot (2016), estas zonas pueden responder a distintos regímenes de acción: en algunos casos las relaciones pueden responder a un formato de cercanía o “régimen de familiaridad” que privilegia lazos de confianza y apego, mientras que otros vínculos pueden estar inscritos en la *lógica del plan*, es decir como coordinaciones formales orientadas a fines.

Las características que adquiere el modo en que se establecen los vínculos entre actantes es una expresión del tipo de configuraciones que adoptan las distintas zonas de contacto que se estructuran en el espacio educativo. Pero, a su vez, es un componente, históricamente modelado, que contribuye a producir y segmentar las distintas zonas de contacto que se conforman para los distintos grupos de actantes que se relacionan con la institución educativa. De este modo, y con base en resultados de investigaciones previas (Gubbins et al., 2020; Santibáñez, 2018), es posible sostener que las personas que integran los equipos de los

jardines infantiles estructuran zonas de contacto y modo de interactuar diferenciados para distintas categorías de familias, de modo tal que algunas madres, padres o personas adultas significativas quedan inscritas en zonas de interacciones de tipo contractual. Este tipo de interacciones se limita al trato formal y discreto, mientras que otros grupos quedan inscritos en zonas de tipo *familiar* o próxima. Este segundo tipo de interacciones implica el despliegue de un alto involucramiento de las familias con la vida cotidiana de la escuela, acceso familiar a diferentes espacios físicos de los establecimientos y mantener vínculos cercanos y afectivos con los equipos docentes. Esto puede implicar discriminaciones y exclusiones a otros grupos familiares y la invisibilización de las prácticas que las familias desarrollan en relación con los aprendizajes de sus hijos e hijas.

CONCLUSIONES

La hipótesis teórica que se presenta en este artículo sugiere que, no obstante existan políticas orientadas a promover la participación parental en la educación temprana, su ejecución se encuentra mediada por un conjunto de factores situados en planos diferentes, que convergen en las distintas zonas de contacto que se establecen entre familias y planta profesional. Estos planos refieren a: (1) la dimensión político-institucional, (2) el contexto institucional local y socio-comunitario, (3) las creencias, valoraciones y percepciones de actantes locales y (4) el plano socio-estructural.

Las interacciones que se construyen en las zonas de contacto entre familias y personal docente se ven atravesadas por elementos que derivan de los distintos planos y median las condiciones que hacen posible –o no– las posibilidades de implicación y participación de los diferentes grupos familiares en las distintas instancias previstas para ello. Existen antecedentes empíricos que sugieren que las personas que configuran los equipos docentes trazan sus propias expectativas; establecen compromisos diferenciados; expresan mayor o menor disposición frente a los requerimientos programáticos; enfrentan de diversa manera las condiciones y características específicas de los territorios y grupos familiares con los que trabajan. En suma, generan sus propias traducciones para la acción (Santibañez, 2018). Como resultado de este trabajo de traducción, familias y personal profesional crean los escenarios y las condiciones locales para que determinados procesos se hagan efectivos, se inhiban otros, y para que determinados actores o actrices ejerzan control, dirección y gestión sobre esos procesos y las personas involucradas.

La implementación de la política opera con el presupuesto de que las personas responsables de la implementación de los programas, a nivel local, actúan de modo consistente con las orientaciones normativas de tipo institucional. Se espera que las interacciones entre familias e instituciones de educación temprana, y las prácticas de participación parental que derivan de aquellas, sean consistentes con las definiciones y objetivos que establecen sus marcos normativos. Sin embargo, el modelo que se propone en este artículo considera que la política pública no se agota en su discurso normativo.

Los diferentes planos o contextos que enmarcan el dispositivo conceptual que aquí se propone, aportan información para el análisis y comprensión de la diversidad de cursos de acción que desarrolla el profesorado con las familias. Son las experiencias de trabajo real, de personas reales, en situaciones reales, las que terminan por producir formas específicas de evaluar, calificar y clasificar los modos en que se implican y relacionan las familias, personas adultas responsables y equipos profesionales de las instituciones de educación inicial. Las características y alcances de estas relaciones crean las condiciones de posibilidad para que se materialicen, de algún modo u otro, los requerimientos o las expectativas de las políticas públicas.

Para concluir, parece recomendable sugerir que los modelos institucionales requieren ser complementados por enfoques de tipo pragmático que permitan observar las prácticas que utilizan sus actantes y despliegan en el marco de las interacciones y contextos locales en las que ellas y ellos que se sitúan. Esto significa indagar en torno a cómo se jerarquizan las orientaciones que formula la política, cómo se traducen en acciones específicas en el marco de las interacciones cotidianas que establecen y como resultado de las elecciones culturales que

adoptan; es decir, los conocimientos, creencias y valoraciones que elaboran y utilizan para organizar el trabajo con otras personas.

De este modo, el diseño de políticas públicas no puede perder de vista que, en el trabajo real, es decir, en el proceso de implementación, las personas profesionales responsables del trabajo de ejecución son las que conectan las orientaciones normativas y programáticas con las realidades locales y los vínculos que históricamente han establecido y siguen manteniendo cotidianamente en esos lugares. Llevan la política a la vida cotidiana del espacio educativo, y la cotidianeidad del espacio educativo da forma a la política y sus mandatos. Por lo tanto, alteran el estado de cosas, traducen y, en dicho proceso, calibran las condiciones de posibilidad y los alcances de sus esfuerzos, al priorizar y reforzar determinados vínculos, al mismo tiempo que recortan otros lazos sociales. Es en la zona de contacto, entre familias, planta profesional y técnica, donde se experimenta la relación entre familias y centros educativos, lo cual, determina, finalmente, el tipo de posibilidades que tiene una política pública para alcanzar sus objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. y Santa Cruz, E. (2018). La etnografía en el estudio de los procesos de construcción cotidiana de política educativa en espacios escolares. En J. Assaél y A. Valdivia (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela* (pp. 275-290). Editorial Universitaria.
- Beriain, J. y Pérez, J. M. (2017). *La performatividad como creatividad de la acción social*. https://www.researchgate.net/publication/340887834_La_performatividad_como_creatividad_de_la_accion_social
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2017/08/participacion_familias-1.pdf
- Boltanski, L. (2014). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Akal.
- Callon, M. (2001). Redes tecno-económicas e irreversibilidad. *Redes*, 8(17), 85-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90781703>
- Callon, M., Lascoumes, P. y Barthe, Y. (2009). *Acting in an uncertain world: an essay on technical democracy*. The MIT Press.
- Cortázar, A., Molina, M. D. L. Á., Sélman, J. y Manosalva, A. (2020). Early Childhood Education Effects on School Outcomes: Academic Achievement, Grade Retention and School Drop Out. *Early Education and Development*, 31(3), 376-394. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1666445>
- Dente, B. y Subirats, J. (2014). *Decisiones públicas. Análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas*. Editorial Ariel.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula abierta*, 48(1), 11-18. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- DiMaggio, P. (2001). Construcción de un campo organizacional como un proyecto profesional: los museos de arte de los Estados Unidos, 1920-1940. En W. Powell y P. DiMaggio, (Comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 333-361). FCE.
- Domènech, M. y Tirado, F. (1998). Claves para la lectura de textos simétricos. En: M. Domènech y F. Tirado (Eds.). *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 13-50). Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa*. Informe Ejecutivo. CIDE.
- Grau, M., Íñiguez, L. y Subirats, J. (2008). Un enfoque sociotécnico en el análisis de políticas públicas: un estudio de caso. *Política y Sociedad*, 45(3), 199-217. <https://core.ac.uk/download/pdf/78533402.pdf>
- Gubbins, V. y Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>

- Gubbins, V., Ugarte, E. y Cárcamo, H. (2020). Estilos comunicativos docentes y su incidencia en los modos de participación de los padres desde la mirada de madres de grupos vulnerables. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.408>
- Jiao, W. y Boons, F. (2017). Policy durability of Circular Economy in China: A process analysis of policy translation. *Resources, Conservation and Recycling, Part A*, 117, 12–24. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2015.10.010>
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Editorial Herder.
- Martínez, M. V. y Rossi, A. (2017). Reflexiones para la gestión del aseguramiento de la calidad en educación parvularia. De la evidencia internacional al caso chileno. *Evidencias*, 36, 1-16. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4476/evidencias-36.pdf?sequence=1>
- Maynard, C. M. (2013). How public participation in river management improvements is affected by scale. *Area*, 45(2), 230-238. <https://doi.org/10.1111/area.12015>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/478/MONO-401.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/432/MONO-360.pdf?sequence=1>
- Overdevest, Ch., (2011). Towards a more pragmatic sociology of markets. *Theory and Society*, 40(5), 533- 552. <https://doi.org/10.1007/s11186-011-9149-1>
- Presno, M., Rocha, C. L. y Moyá, G. (2020). *Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20de%20atenci%C3%B3n%20y%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20primera%20infancia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20-%20EA.pdf>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre las familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184–201. <https://pdfs.semanticscholar.org/7281/4b90649e59aab463a40240be3f57935d9572.pdf>
- Santibáñez, D. (2008). *Participación política y Juventud: limitaciones estructurales, incomunicabilidad y paradojas*. Repositorio Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121793/Participacion_politica_y_juventud.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santibáñez, D. (2018). *La participación de las familias en la educación inicial y los procesos de aprendizaje de niños y niñas: el esquema clasificatorio de las educadoras y técnicos parvularios*. Informe ejecutivo. Departamento Antropología Universidad de Chile. https://www.researchgate.net/publication/342801890_PARTICIPACION_DE_LAS_FAMILIAS_EN_LA_EDUCACION_INICIAL
- Sheridan, S. M. y Kim, E. M. (2015). *Foundational aspects of family-school partnership research*. Springer.
- Stål, H. I., Bonnedahl, K. J. y Eriksson, J. (2015). Micro-level translation of greenhouse gas (GHG) reduction–policy meets industry in the Swedish agricultural sector. *Journal of Cleaner Production*, 103, 629-639. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.11.054>
- Steensland, B. (2012). Las categorías culturales y el Estado de Bienestar en Estados Unidos. El caso de los ingresos garantizados. En C. Benzecry (Comp.). *Hacia una Nueva Sociología Cultural. Mapas, dramas, actos y prácticas* (pp.123-183). Bernal.
- Tan, C. Y., Lyu, M. y Peng, B. (2019). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Thévenot, L. (2016). *La Acción en plural. Una introducción a la sociología pragmática*. Siglo XXI Editores.

- Valenzuela, C. y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/166956/75409.pdf?sequence=1>
- Vuorinen, T. (2020). "It's in my interest to collaborate..." parents views of the process of interacting and building relationships with preschool practitioners in Sweden. *Early Child Development and Care*, PREPRINT, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1722116>
- Wang, Y., Deng, C. y Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*, 37(5), 536-553. <https://doi.org/10.1177/2F0143034316667646>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Santibáñez-Yáñez, D., Gubbins-Foxley, V. y Villagrán-Guzmán, L. (2022). La improbabilidad de la participación parental en escuelas de educación parvularia: propuesta de un dispositivo conceptual. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45287>