

De clientes a colaboradores: Imaginarios colectivos de equipos directivos sobre familias en contexto de pandemia

From clients to partners: Collective imaginaries of management teams about families in the context of a pandemic

Patricia Andrea Guerrero¹, Romina Díaz Meza², Natascha Roth-Eichin³, Loreto Castro⁴, Laura Luna⁴

1 Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

2 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

3 Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

4 Campus Villarrica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Villarrica, Chile

* pguerrem@uc.cl

Recibido: 30-junio-2021

Aceptado: 05-noviembre-2021

RESUMEN

El propósito de este estudio fue conocer los imaginarios colectivos de los equipos directivos sobre la relación de las familias y las escuelas en contexto de crisis sanitaria. A través de un estudio de caso comparativo se trabajó con cuatro escuelas públicas de la Región Metropolitana. Se aplicaron tres tipos de entrevistas: análisis del rol, grupales e individuales focalizadas en los integrantes de los equipos directivos. Por medio del Análisis Temático Reflexivo, se construyeron tres núcleos temáticos: a) las representaciones de los directivos sobre familia-escuela, b) las condiciones en las que se producen los imaginarios, c) las posibilidades de acción que otorgan estos imaginarios. Se concluye que las familias pasan de ser clientes estigmatizados por su ausencia y vulnerabilidad a colaboradores del proceso educativo. La relación se ha estrechado construyendo condiciones favorables para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, siendo una oportunidad para avanzar en innovación de prácticas pedagógicas que pongan en el centro los saberes familiares.

Palabras clave: COVID-19, gestión educacional, relación padres-escuela

ABSTRACT

The purpose of this study was to discover SMTs (school management teams) collective imaginaries about families and school relationships during a health crisis. Through comparative case study, we worked with four public schools in the Metropolitan Region, conducting role analysis interviews, group interviews and individual ones, all of them with SMTs' members. Through a Reflective Thematic Analysis, we were able to identify three thematic nuclei: a) principals' representations about family-school relationships, b) how and on what basis these imaginaries are created and c) the possibilities of action offered by these imaginaries. We conclude that perceptions on families are transformed: they pass from being clients stigmatized by their absence and vulnerability to being collaborators involved in the educational process. The work of both families and schools, the relationship among them has been strengthened, setting up promising conditions for student learning. It is finally, also an opportunity to further innovate on teaching and learning practices, putting family knowledge at the center.

Keywords: COVID19, educational management, parent school relationship

Financiamiento: Fondecyt Iniciación No.11180638; PIA ANID CIE160009, ANID Chile.

Cómo citar este artículo: Guerrero, P. A., Díaz Meza, R., Roth-Eichin, N., Castro, L., & Luna, L. De clientes a colaboradores: Imaginarios colectivos de equipos directivos sobre familias en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2442>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Los imaginarios colectivos de los directivos sobre la relación familia escuela como clientes tienen como condición de producción inicial la constitución nacida en la dictadura cívico militar de Augusto Pinochet (1973-1989). En este periodo, el Estado asume un rol subsidiario, transformando a las familias en receptores de un servicio educativo a través del derecho a libertad de elección de escuelas. Para fortalecer este derecho, construyen una serie de políticas públicas neomanageriales donde la más importante es la creación de una subvención por demanda que implica la transferencia de un bono (voucher) del Estado al centro educativo por cada estudiante que recluta (Paredes, 2016). Para que las familias tomen una decisión informada se crea un sistema de visibilización de los resultados de las escuelas a partir de un mecanismo de medición estandarizado de los aprendizajes (Gallego, 2002; Ortiz, 2012; Román & Corvalán, 2016). Para ampliar la oferta educativa, se permite la creación de escuelas privadas con subvención estatal (Larrañaga, 2004). Con estas reformas se crea un “mercado educativo” donde, en teoría, son los padres quienes eligen la escuela idónea para sus hijos y conforme a sus propios valores e intereses (Corvalán & García Huidobro, 2016, Elacqua & Fábrega, 2004).

Al mismo tiempo, en los primeros años de gobiernos democráticos, se destinan recursos a las escuelas públicas que estaban en condiciones desfavorecidas (Cox, 2001; Raczinsky & Muñoz, 2007). En 1996 aparece el Sistema Nacional de Evaluación Docente (SNED) que instala la gestión por metas como una forma de modernizar el Estado desde el paradigma del nuevo management público (Sisto, 2018). La principal meta es el aumento de los resultados en las pruebas estandarizadas censales y anuales. La participación de las familias es medida por su asistencia a reuniones y por la ausencia de quejas ante la Superintendencia. En este escenario, las familias identificadas como vulnerables, no son los clientes que las escuelas públicas y particulares subvencionadas quieren atraer porque parecieran ser más problemáticas -debido al bajo rendimiento de sus pupilos y a la baja participación en las actividades- que las más cercanas a la clase media (Carrasco et al., 2017; Rojas, 2009).

Ante esta situación, en 2008, la Subvención Escolar Preferencial -Ley SEP- (Contreras & Corbalán, 2010) entrega mayor financiamiento a estudiantes con dificultades para hacer más atractiva su matrícula (Bonal et al., 2017). Por otra parte, para aumentar la participación, los representantes de las familias comienzan a ser parte del consejo escolar de la escuela donde se rinden las cuentas y se toman las principales decisiones (Gana, 2012). Se asume que el

involucramiento de las familias en la educación escolar (entendido principalmente como apoyo en las tareas y asistencia a las actividades), reporta muchos beneficios, siendo el más importante la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Santana & Reinninger, 2018; Saracosti et al., 2019). Sin embargo, pareciera que se contradice con la mirada de electores de escuela donde la función es seleccionar aquellos proyectos consistentes con sus valores familiares (Carrasco & Kosunen, 2016).

En 2016 se aprobó la Ley No. 20.845 (denominada “Ley de Inclusión”) que obliga a las escuelas privadas con financiamiento estatal a aceptar a todos los niños y niñas, sin selección familiar posible. Con esto se desarrollan una serie de normativas de convivencia escolar que promueven escuelas abiertas a la comunidad, a la familia y al territorio como una manera de construir espacios de buen trato (MINEDUC, 2019). A su vez, en el mismo año, se implementan gradualmente los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) que agrupan a escuelas que dependen del Estado y no de los Municipios. En el marco de esta nueva estructura se propone una nueva Política de Participación de las Familias y la Comunidad que las reconoce como el primer contexto cultural de desarrollo cuyas “creencias, expectativas y prácticas influyen directamente en las trayectorias de vida de cada persona” (MINEDUC, 2017, p.30). Los representantes de los padres deben participar de la toma de decisiones en el Comité Directivo Local y el Consejo Local de Educación Pública. También se propone una redefinición del concepto de comunidad educativa para lograr pertinencia territorial y vínculo con organizaciones de vecinos y vecinas, centros culturales, clubes deportivos, iglesias, entre otras.

Aproximaciones de las familias como colaboradoras

Si se mira la literatura especializada desde principios del siglo XX, John Dewey ya posicionaba un discurso sobre la importancia de la colaboración para el proceso escolar. Esta línea de pensamiento inspiró a las escuelas comunitarias estadounidenses a reconocer el rol histórico de familias y comunidades en el fortalecimiento del desarrollo y éxito de los estudiantes. Esta preocupación resurgió en las reformas educativas del siglo XXI, dado que muchas escuelas enfrentaban diversas problemáticas tales como la pobreza, segregación, racismo, inmigración, entre otros (Benson et al., 2009; Sanders, 2003). Driscoll y Goldring (2005) definen estas líneas investigativas como un enfoque de escuela y desarrollo comunitario, el cual promueve la inclusión de familias y comunidades (Khalifa et al., 2013) en alianzas colaborativas que ayuden a mejorar los resultados académicos, personales y sociales de los estudiantes (Bryan & Henry, 2012). Este enfoque, si bien considera la noción de involucramiento parental, avanza un paso más

allá al entender a las familias como parte de un entorno y a valorar las experiencias extraescolares de los estudiantes.

En esta línea, son destacados los trabajos de Epstein (2009), Sanders (Sanders, 2003; Sanders & Epstein, 2005), Sanders y Harvey (2002), y Sheldon y Van Voorhis (2004), quienes articulan un modelo expandido de mejoramiento, advirtiendo que la escuela debe equilibrar las demandas del sistema educativo y las necesidades locales. En este sentido, no puede responsabilizarse a las escuelas de los logros de estudiantes sin tener en cuenta su contexto familiar y territorial. Los autores sugieren que las demandas de rendición de cuentas o accountability debieran exigir un conocimiento del territorio, de manera que los directores articulen todos los recursos disponibles, incluso los extraorganizacionales como las redes de apoyo disponibles en las localidades (Sanders & Lewis, 2005). Diversas investigaciones realizadas por estos mismos autores concluyen, entre otras cosas, que la realización de actividades con las familias impacta positivamente en los resultados de matemáticas (Sheldon & Epstein, 2005).

Por otra parte, aquellas actividades que promueven la preocupación de padres y madres por las conductas de los hijos, además de la participación voluntaria de familias y comunidades en la supervisión de estudiantes, inciden en una disminución de medidas disciplinarias (Sheldon & Epstein, 2002). Desde una perspectiva más subjetiva, las investigaciones de Alemán et al. (2013), Coats y Xu (2013), De Gaetano (2007), y Rah (2013) dan cuenta de opiniones de participantes, quienes hablan de una positiva recepción a las iniciativas que establecen alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad. Estas facilitan mejores relaciones interpersonales y un empoderamiento de estudiantes, familias y/o comunidades que se muestran más activos a la hora de identificar necesidades y buscar soluciones, ya sea en el ámbito escolar o extraescolar.

Otra perspectiva para trabajar el tema son las escuelas multiservicio (Anderson-Butcher et al., 2010; Hipsky et al., 2013; Sanders & Harvey, 2002; Warren et al., 2009), que se refieren a establecimientos que detectan que los alumnos tienen necesidades de diferente orden que les impiden concentrarse en su escolarización. Así, los establecimientos generan vinculaciones con agentes que pueden entregar servicios tales como cuidados después de clases, salud física y mental, asistencia social y recreación. Estas escuelas proveen todos estos servicios en su propio edificio o posibilitan que los estudiantes y sus familias accedan a ellos si se localizan en otras dependencias (Sanders & Harvey, 2002; Warren et al., 2009). La finalidad es maximizar los recursos para lograr

éxito a nivel académico (Sanders & Harvey, 2002) así como para mejorar el bienestar y la salud (Anderson-Butcher et al., 2008; 2010).

Este tipo de iniciativas también tiene un retorno exitoso en términos de percepción positiva de la escuela (Hands, 2010; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012; Obeidat & Al-Hassan, 2009), mayores niveles de participación, empoderamiento por parte de las familias y comunidades y el desarrollo de vinculaciones afectivas entre los profesionales de las organizaciones comunitarias y las personas que atienden e incluso una mejora en resultados en matemáticas y lenguaje de los estudiantes (Hipsky et al., 2013; Warren et al., 2009). Estas dos tendencias de investigación muestran que existen escuelas, directores, profesores y otros profesionales de la educación preocupados por vincular los establecimientos a las familias y comunidades, en el entendido que el intercambio favorece el logro de objetivos intraescolares específicos -resultados, asignaturas-, globales -bienestar, desarrollo integral- y socio-comunitarios -servicios, empoderamiento- (Roth & Volante, 2018).

Una tercera perspectiva que aborda la relación escuela y familia son los Fondos de Conocimiento que surgen en Estados Unidos a principios de los años 90 (González et al., 2005). Esta mirada tiene como objetivo reconocer relatos, historias, procesos y tradiciones, de las familias migrantes de origen obrero, desafiando la postura deficitaria hacia las familias la cual plantea “que los hogares con un nivel socio-económico bajo no entregan una estimulación cognitiva suficiente para el éxito académico” (Amanti, 2020, p. 4). Los fondos de conocimiento se definen en su inicio como “Los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47). Los fondos de conocimiento se han ampliado durante estos años frente a las distintas realidades escolares, en las que asisten niños y niñas de orígenes sociales considerados desaventajados (González et al., 2005).

La relación familia escuela en pandemia

En la investigación educativa sobre las familias en la pandemia de Covid19, se evidencia la constatación de una gran crisis que tendrá efectos similares a los de una guerra (Dussel et al., 2020). Salas et al. (2020) estiman que al 2020 alrededor de 154.000.000 de NNA se encuentran temporalmente fuera del sistema escolar. Muñoz y Lluch (2020), Amenabarro et al. (2020), Vázquez et al., (2020), señalan que desde el 2020 la escuela ha perdido sus límites físicos y territoriales, el profesorado ha asumido nuevos roles, las comunidades han tomado

responsabilidades soporte (campañas solidarias, atención a vecinos/as convalecientes, etc.) y la familia se ha vuelto el centro de la experiencia escolar. “El confinamiento del alumnado en sus casas precisa como nunca de la complicidad de las familias en el proceso de aprendizaje. Porque la experiencia de confinamiento tiene que ser una experiencia compartida” (Garcés, 2020, citado en Muñoz & Lluch, 2020, p. 2). Por último, Muñoz y Lluch (2020), señalan que algunos sistemas y escuelas han mantenido foco en el avance del currículum, pero también identifican otros que privilegian lógicas colaborativas familia-escuela, poniendo al centro el bienestar emocional y los aprendizajes de los NNA.

Así, las familias se han convertido en un apoyo vital, manteniendo activos a niños, niñas y adolescentes (NNA) mediante actividades lúdicas, deportivas, académicas, entre otros (Vázquez et al., 2020). Padres y madres han sido desafiados más allá de los aspectos técnicos relacionados con las TIC y habilidades digitales (Amenabarro et al., 2020; Vázquez et al., 2020). Vázquez et al. (2020) ponen en evidencia la cohesión familiar en un inicio de la emergencia sanitaria en especial en aquellos hogares en cuarentena y teletrabajo, pero también muestran que los adultos se sobrecargan de responsabilidades, incrementando sensaciones de estrés y ansiedad. Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia (2018) explican que la participación virtual de las familias tiende a fomentar el vínculo familia-escuela, a partir de una mejora en la comunicación, la participación y el intercambio. Sin embargo, por el problema del acceso a la conectividad, no todos se han visto beneficiados de esta cercanía.

El vínculo con las familias no es el mismo, en especial con aquellas que viven en sectores vulnerables que han sido estigmatizados por la pobreza o bien por su ausencia en la escuela. Involucrar a esas familias, ha sido la única posibilidad de mantenimiento del aprendizaje de los niños y niñas. En conversaciones con los equipos directivos, se aprecia que el apoyo que han debido brindar a las escuelas por el confinamiento en contexto de COVID-19 ha cuestionado el rol que tenían de clientes ausentes, transformándose en colaboradores.

Método

El presente estudio se realizó en el marco del proyecto “Cartografías de la función directiva en escuelas estatales”. El proyecto marco es un estudio de caso colectivo (Stake, 1998) y comparativo (Jensen & Rodgers, 2001) de una duración de tres años. Tal como señalan Jensen y Rodgers (2001) la cualidad de los casos comparativos es analizar aspectos comunes de unidades,

a través de la formulación de estudios sistemáticos de las variables. Para el tema de revisar las imágenes de la relación familia escuela en equipos directivos se realizó una investigación temática reflexiva, de corte fenomenológico a través de la herramienta teórica de los imaginarios colectivos. El objetivo de este estudio es revisar los imaginarios colectivos de cuatro equipos directivos sobre su relación con las familias en contexto de la pandemia de COVID-19 (Sars-CoV 2).

Este estudio se enmarca dentro de las narrativas críticas de liderazgo educativo que identifican la interacción entre la agencia del rol de líder y las estructuras que facilitan o limitan dicha agencia (Gunter, 2001). Se seleccionó el constructo de imaginarios colectivos desde la perspectiva de Florence Giust-Depirairies (2019) quien explica la utilidad de este concepto para las organizaciones escolares. Investigar desde la noción de imaginario implica analizar las representaciones y significados de los actores en un contexto organizacional que son a la vez individuales y sociales. Ahí se analizan las imágenes, los afectos que despliegan, los proyectos y las posibilidades de transformación que entregan. Para este artículo se revisaron los imaginarios colectivos de los equipos directivos sobre la relación que tienen con las familias desde un contexto en particular y con foco en la acción.

Los casos son cuatro escuelas que pertenecen a los nuevos servicios locales de la Región Metropolitana. El criterio muestral fue la vulnerabilidad. Se esperaba identificar las posibilidades de cambio de imaginario de una población que tiende a ser discriminada, pero que ahora necesitaba total compromiso con la escuela. Se eligieron barrios periféricos y estigmatizados en sus localidades por vulnerabilidad, tráfico/consumo de drogas y violencia. La muestra fue seleccionada por disponibilidad.

Producción de datos

Las técnicas de producción de datos son tres tipos de entrevistas consistentes con la noción de imaginarios colectivos:

(1) Entrevistas de Análisis del Rol (Nossal, 2013, en Acuña & Sanfuentes, 2013). De manera individual, se le pide a cada miembro del equipo de gestión que realice un dibujo sobre su rol. A partir de la imagen se explora cada una de las dimensiones relacionales de su trabajo (profesores/as, estudiantes, asistentes de la educación y familias). En este artículo, se codifican los fragmentos de entrevistas que tienen relación con la familia. Las entrevistas tuvieron una duración de 90 minutos, de ellos, aproximadamente veinte minutos, abordan la relación con las familias. Se realizaron y analizaron 13 entrevistas.

(2) Entrevista grupal (Vargas-Jiménez, 2012), en cuatro escuelas donde se indagó sobre los imaginarios que tienen sobre la relación de las familias con las escuelas en contexto de Pandemia. La entrevista duró 30 minutos.

(3) Entrevistas individuales focalizadas a las directoras de 4 escuelas. De las seis directoras, se seleccionaron bajo criterio de disponibilidad

Análisis

Una vez transcrito, se construyó un corpus de material que contaba con relatos de distinto tipo. Las entrevistas de análisis del rol hacían énfasis en lo afectivo y en las imágenes. Las otras entrevistas abordaron aspectos relacionados con el contexto social-normativo y sobre las prácticas concretas que lograron desplegar. El material fue sistematizado a través del método Análisis Temático Reflexivo (ATR; Braun & Clarke, 2006), que permitió identificar patrones de significado referentes a los imaginarios colectivos sobre la relación familia-escuela comparando las cuatro unidades educativas. Esta metodología propone orientar el estudio mediante una pregunta que en este caso fue ¿Cuáles son los imaginarios sociales de equipos directivos sobre la relación de las familias y las escuelas en contexto de crisis sanitaria? Para responder a la pregunta, se desarrollan seis pasos que contemplan (1) la familiarización con los datos, (2) codificación, (3) generación de temas iniciales, (4) revisión de temas, (5) definición y nombramiento de temas, y (6) escritura.

Luego del análisis, se generaron los siguientes núcleos temáticos que juntos construyen el imaginario colectivo sobre las familias:

- a) imaginarios sobre la relación equipo directivo-escuela;
- b) las condiciones en las que se producen estos imaginarios;
- c) las posibilidades de acción que otorgan estos imaginarios.

Consideraciones éticas

Se contempló la confidencialidad en el uso de la información y la voluntariedad de los participantes sin consecuencias asociadas a su no participación. El estudio cuenta con la aprobación del comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, siendo la información utilizada sólo con fines de producción científica.

Resultados

A continuación se presentan los núcleos temáticos que construyen los imaginarios colectivos de directivos sobre

la relación familia escuela luego de la experiencia de trabajo en la pandemia del COVID-19.

Imaginarios sobre la relación entre familia y escuela

Los imaginarios sobre las familias tienen un antes y un después de la pandemia. Los cuatro equipos transitan desde la perspectiva del déficit de las familias, hacia una mirada integral de ellas. En las visitas domiciliarias del docente señalan darse cuenta de que, si bien hay problemas psicosociales como la falta de recursos económicos, alcoholismo, drogadicción, presidio de los padres y hacinamiento, no existe incompatibilidad en la preocupación por el aprendizaje de los niños y niñas. Por lo tanto, se produce un cambio, desde la concepción de un/a estudiante “que padece” una familia a pensarlo “en y con” su familia. Seleccionamos la frase de una directora que es particularmente interesante porque muestra una mirada integral de la familia.

‘Estigmatizábamos a las familias, pero nos hemos dado cuenta que hacen muchas cosas con sus hijos e hijas, van a fiestas, tienen amigos, van al parque, al mall, disfrutan con sus hijos, eso no lo sabíamos, siempre veíamos el problema no más y no la cantidad de cosas que hacen con sus hijos e hijas, no hay tanto abandono como pensábamos’ (Directora, Escuela 4)

La mayoría tenía un discurso basado en la descalificación a las familias por su vulnerabilidad. Un inspector general señala:

‘En un principio, antes del estallido y antes de la pandemia, me costaba ver la diversidad de características de las personas, pero ahora poco a poco me he ido dando cuenta que las familias son numerosas y tienen problemas, pero quieren salir adelante’ (Inspector, Escuela 3)

Si se piensa en los imaginarios sobre la relación de la escuela con las familias, es el profesorado el que está en el centro, en especial aquellos con función de jefatura. La función directiva vendría siendo la de equilibrar la función de acogida del estudiantado y del cuidado emocional de los profesores. En pandemia, vía clases on line, el acercamiento directo y a través de las cámaras impacta al profesorado, al constatar la vulnerabilidad de los estudiantes. La cita de una de las directoras da cuenta las razones de la estigmatización previa a la pandemia y de cómo esto ha cambiado en el tiempo de emergencia sanitaria:

‘En el equipo directivo nosotros decimos que somos apedreados por las autoridades por los bajos resultados y nosotros exigimos a los profes, los presionamos y ellos lo reproducían con los niños, las niñas y las familias, les

exigían, por lo tanto, había una poca empatía de parte de profesores y profesoras de las vivencias, mucha estigmatización(...) entonces con el COVID tuvieron que involucrarse muchísimo más con las familias y tuvieron que entrar al hogar, cruzar la frontera (...) a través de llamados telefónicos y las cámaras se dieron cuenta de la crudeza de la vida de sus niños y niñas, condición que siempre han tenido, pero hubo acercamiento y empatía (...) ha sido muy duro, mucho llanto, mucha contención en el equipo, pero muy vivo para todos y todas' (Directora, Escuela 4)

También los directores establecen relaciones directas con las familias con mayores problemas. La cercanía que se ha producido permite hablar del futuro y de las capacidades de estudiantes, en especial de aquellos que están más en dificultad. Los padres y madres, quienes han sido los responsables de monitorear la visualización de cápsulas, la realización de guías y la conexión en clases virtuales, piensan más en las posibilidades educativas de sus hijos. Una directora señala la importancia de hacerse cargo de las posibilidades de los y las estudiantes en la escuela.

'Aquí pareciera que producto de las mismas carencias socioculturales se va a pedir menos, pero yo soy la encargada de darle más allá de lo que necesita...yo tengo que darle todo lo que yo sé y lo que él merece para ser un individuo que devuelva un producto positivo a esta sociedad (...) este tipo de conversaciones con los apoderados se ha hecho más frecuente en la pandemia' (Directora, Escuela 3)

Hay una sinceridad sobre las oportunidades que ofrecen a los padres porque existe la gratuidad universitaria y la existencia de los programas de ayuda en los Liceos. Padres y madres, en especial los migrantes, agradecen esas certezas. Los y las directoras señalan que la escuela tiene una real posibilidad de orientar a las familias para que los NNA puedan acceder a nuevas oportunidades porque estas existen realmente y no como hace algunos años. Esta esperanza en la meritocracia transforma la relación con las familias porque pareciera haber una real oferta de salir de la pobreza y no es una ilusión como en otras épocas.

Condiciones de producción de los imaginarios sobre la relación familia escuela

Las condiciones de producción de imaginarios sobre la relación familia escuela, son las políticas públicas neoliberales en educación que están en suspenso temporal. Los cuatro equipos directivos señalan que la mirada funcionalista y de la efectividad de la gestión de las escuelas propone una relación de exigencia, de culpabilización y de búsqueda de la excelencia de los NNA y sus familias.

Tres de los equipos señalan sentirse más libres para construir una nueva relación con los padres y madres. Antes de la pandemia, sus esfuerzos estaban orientados a la asistencia de los padres a las reuniones de apoderados, calmar a los padres con dificultades y a pedirles ayuda en las tareas de sus pupilos. Estas demandas a las familias se les insertaba en las necesidades propias de las normativas de rendición de cuenta. Ante este contexto de crisis social, económica, política y sanitaria, esta forma de relación ha pasado a segundo plano. Un director señala:

'La verdad es que estamos en otra, lo importante, es el bienestar de las familias, que puedan comer, que los niños y niñas tengan ropa para no pasar frío, que estén bien (...) y que se puedan conectar. Nosotros nos vamos a adaptar a la forma como ellos puedan conectarse. Si es necesario por whatsapp, por whatsapp, podemos ingeniárnosla para enseñar a leer como sea' (Director, Escuela 1)

La única escuela categorizada como "insuficiente", señala que la tendencia del sistema es a focalizarse en los resultados. Sin embargo, pese a la intervención de los organismos fiscalizadores del rendimiento, se cambia el foco y se preocupa de las familias, más que de cumplir con las demandas burocráticas. Ante la pregunta por las condiciones en las que la relación con las familias tiene lugar, él señala:

Pese a que estoy agotado de tantas reuniones porque tengo mal SIMCE y soy insuficiente -bueno, no yo, mi escuela-, me he dedicado a las familias, a hacerles charlas sobre los procesos políticos que estamos enfrentando, a juntar la comida, hemos hecho turnos para ir a dejar las cajas y las guías (...)Me encantaría que me pudieran tomar el SIMCE y notarían que mis principales aliados son los padres. Seguro salimos de insuficiente y me dejarían en paz (Director, Escuela 2)

Los equipos directivos han recibido la orden de bajar la exigencia a los padres y madres, privilegiando el cuidado, situación que es valorada por las familias. Una directora señala "no hemos tenido ningún problema este año, ni un evento, así como irrespetuoso" (Directora, Escuela 3). El inspector de otra escuela dice "nunca he tenido un problema este año, y cuando han llegado con una postura negativa, agresiva, he tenido la capacidad de calmar a esta mamá, a este papá y entablar una conversación, concluyendo acuerdos" (Inspector, Escuela 2). La familia responde positivamente a la sensación de ser comunidad. Una de las encargadas de convivencia escolar señala:

'Nuestra escuela es un espacio protector para los chiquillos y las chiquillas, las familias, de hecho ahora en

pandemia han agradecido un montón que podamos seguir vinculados, que nos hayamos preocupado, de las necesidades económicas (...) ahí las familias están más presentes con la escuela' (Encargada de convivencia escolar, Escuela 4)

Posibilidades de acción que otorgan estos imaginarios

Al cambiar los imaginarios, cambian las prácticas. Las prácticas más significativas que se transforman son las reuniones de apoderados y la forma de comunicación con las familias. Los equipos de gestión parten de la base que las familias están interesadas y que se necesitan soluciones para seguir contando con ellas de aliadas. El programa de reunión remota (zoom) hace posible la comunicación de una mayor cantidad de madres y padres que se contactan en el transporte público o en la casa. Una directora se pregunta sobre estas nuevas formas.

'Ahí tenemos que darle una vuelta a la reunión de apoderados (...) el desafío con la Pandemia, es que tenemos que escuchar a los papás dentro del colegio, porque así podemos tomar decisiones que les hagan sentido' (Directora, Escuela 4)

Otra directora señala que se ha dado cuenta que necesita buscar otras formas de relación y comunicación con las familias. Un aspecto importante son los mensajes de audio, el uso de videos, los formularios on-line y las reuniones personales a distancia.

'Respecto de mi rol como directora -y eso que soy una persona sensible y muy empática con la pobreza y la marginalidad- este periodo me ha servido para sentirme más consciente de las necesidades de las familias. Por ejemplo, la comunicación (...) la típica comunicación formal, la verdad es que no llega a las familias (...) las familias quieren mensajes cortos. Entonces, hicimos cambios e innovaciones y tengo un chat con todas las delegadas en que hemos marcado límites desde un principio (...) y la verdad es que mando audios que las mamás, que son las que más los escuchan mientras hacen las cosas de la casa, me los agradecen' (Directora, Escuela 3)

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados, se observa que los imaginarios sobre la relación de las familias con las escuelas cambian cuando se hace un esfuerzo de educar en crisis. Los factores que ayudan a este cambio son las condiciones de emergencia generadas por la pandemia en especial la suspensión de muchas de las presiones que las escuelas tienen constantemente (revisar la asistencia, subir puntaje de las pruebas estandarizadas, controlar la asistencia a reuniones de apoderados, pasar un curriculum extenso, entre otras). Es así como durante ese

tiempo las escuelas reordenan sus prioridades, poniendo al centro de su labor el cuidado de NNA y sus familias, así como del real aprendizaje en sus territorios, abriéndose a nuevas posibilidades de gestión escolar. En este nuevo escenario, los equipos directivos se hacen conscientes de la presión que ellos mismos tienen, que les traspasan a los docentes y del profesorado a los niños, niñas, adolescentes y familias.

Las escuelas estudiadas asumen una posición similar a la de las escuelas multiservicios entregando ayuda a las comunidades (Sanders & Harvey, 2002; Warren et al., 2009) que les permite construir relaciones amigables y fraternas. Los padres y madres sienten esa preocupación y devuelven con buenos tratos, identificándose con la comunidad escolar. La nueva manera de comprender la función de la escuela como un lugar para el cuidado y el bienestar de NNA y familias, pone la tarea de continuar con el trabajo en red con las instituciones de los servicios locales.

De tal manera, se hace más posible concretar el modelo de mejoramiento expandido (Epstein, 2005; Epstein, 2009; Sanders & Epstein, 2005) que plantea que la dirección de escuela debe responder a las demandas impuestas por el sistema educativo, pero también a las realidades de las familias. La dificultad para cumplir con los estándares impuestos lleva a las escuelas a estigmatizar a las familias desde la perspectiva del déficit más que a revisar sus propias prácticas. En este contexto surge una nueva forma de abordar las dificultades de aprendizaje de manera inclusiva, centrada en las barreras para el aprendizaje del contexto y no en las dificultades como falencias de los NNA y sus familias (Booth & Ainscow, 2011).

Por otra parte, es posible ver un cambio de las familias como clientes "ausentes", estigmatizados por su vulnerabilidad y falta de compromiso que aparece en la literatura de involucramiento público (Santana & Reininger, 2018). Con la pandemia, se conoce a los padres y se tienen como aliados. De alguna manera cumplen con el modelo ideal de una familia involucrada - que ayuda en las tareas, asiste a capacitaciones, participa de la labor de la sala de clases- (Saracostti et al., 2019). Al conocer a las familias se relativizan los aspectos que antes se veían como carencias. Por ejemplo, se valoran esfuerzos que hacen los padres y madres, pero también las formas como se divierten, las relaciones con las redes familiares, poniendo en duda la idea de "abandono" o ausencia que se tenía previamente.

Una situación interesante es la problematización de la noción de participación de los padres en la toma de decisiones. Los equipos explicaban que, dada la política

de rendición de cuentas chilena, solo era necesario que los representantes de los padres asistieran a las reuniones y firmaran el acta. La participación era entendida como la recepción de la información y no como un involucramiento en la vida de la escuela. Las nuevas formas de comunicación con las familias durante este tiempo (videos, audios de Whatsapp) y las nuevas formas de coordinación (asamblea de delegadas, comité de padres y madres, ollas comunes) pueden ser un potencial de trabajo con los centros de padres y organizaciones comunitarias. Tal como plantean Vázquez et al. (2020) y Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia (2018), la pandemia ha generado un manejo de la tecnología que bien usada y asegurando los recursos tecnológicos para todos, puede acercarse a las familias.

Otro aspecto importante es que la nueva proximidad de los directores a la realidad social y familiar de los y las estudiantes no desplazó la preocupación por el aprendizaje de los y las estudiantes. La relación más cercana de los equipos directivos con las familias los sitúa como asesores de los estudiantes y a su familia respecto a sus proyecciones académicas. Ellos y ellas se dan cuenta de que algunas leyes que permiten la gratuidad de matrícula a estudiantes de escasos recursos o acompañamiento pedagógico de estudiantes de sectores desfavorecidos los primeros años de universidad, son verdaderas oportunidades que pueden transmitir a sus estudiantes. Los directores junto con las familias tienen conversaciones sobre el aprendizaje y el futuro académico de los y las estudiantes, lo que muestra como las familias se convierten en nuevas aliadas de las escuelas en esta búsqueda por el bienestar, el aprendizaje y la participación de los niños y las niñas.

Este estudio realizado desde la investigación temática reflexiva tenía como objetivo responder la pregunta de ¿Cuáles son los imaginarios colectivos de equipos directivos sobre la relación de las familias y las escuelas en contexto de crisis sanitaria? En este artículo mostramos cómo estos imaginarios cambian durante la crisis sanitaria, desafiando representaciones y prácticas establecidas y naturalizadas dentro del sistema educativo neoliberal y de rendición de cuentas. Las familias dejan de ser vistas como “clientes que exigen, pero que no dan” porque están ausentes y son además vulnerables. Los equipos directivos entrevistados ven a los padres como “colaboradores”, cercanos y miembros centrales en la escuela. Las condiciones educativas provocadas por la emergencia sanitaria dejan en suspenso las demandas del nuevo management público, en especial la suspensión de las pruebas estandarizadas con altas consecuencias y la disminución del control curricular. Esto muestra, una vez

más, como las condiciones estructurales del sistema repercuten profundamente en la labor educativa y moldean tanto los imaginarios como relaciones y prácticas cotidianas de las comunidades educativas.

Los resultados también revelan desafíos de diferente orden. Uno dice relación con la investigación. Es necesario profundizar en las transformaciones de las prácticas de gestión y pedagógicas de las escuelas en tiempo de pandemia porque muestran las dificultades y las oportunidades que pueden ayudar a la revisión de las políticas educativas. En este sentido, se hace necesario investigar acerca de estos cambios en escuelas con perfiles diversos porque las que se analizaron en esta investigación corresponden a escuelas motivadas y abiertas al cambio. Estas escuelas, en efecto, están lideradas por equipos directivos ejemplares en sus territorios y que son capaces de balancear las demandas de las autoridades con el bienestar de la escuela. En términos de agencia, pese al escenario de pandemia, los directores logran compromiso con sus estudiantes y familias al mismo tiempo que se preocupan por el cuidado de su equipo docente.

Otro desafío es el de acompañar a los equipos educativos en este nuevo contexto para que se logren procesos de aprendizaje y participación más auténticos. Para esto es clave profundizar en esta brecha que se ha generado en la mirada deficitaria de las escuelas hacia sus familias y consolidar esa visión que pone al centro lo que las familias hacen y que pueden aportar a los procesos educativos en las escuelas. El enfoque de los fondos de conocimiento o *funds of knowledge*, puede contribuir notablemente a fortalecer estos procesos en acto en la relación familia-escuela y a canalizarlos hacia un rediseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje que toman en cuenta los saberes familiares que los y las niñas traen con ellos (Luna et al., 2019). Las escuelas que participaron de este estudio ya confirmaron su disponibilidad a participar de dos proyectos que abordarán esta línea de trabajo, lo que da cuenta de cómo la pandemia ha movilizad la disposición al cambio también en ámbitos curriculares y pedagógicos.

Por último, un tema a abordar seriamente es la real participación que puedan tener las familias en las decisiones educativas. Para reconstruir un vínculo auténtico es necesario asegurar que sean parte de la micropolítica de la escuela, tomando decisiones en las instancias normativas ya existentes como los consejos escolares, pero pensando también aspectos menos evidentes como la selección y fortalecimiento del currículum.

Referencias

- Alemán, E., Pérez-Torres, J., & Nereida, O. (2013). Adelante en Utah: Dilemmas of leadership and college access in a university-school-community partnership. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(7), 7-30. <https://doi.org/10.1177/1555458913498476>
- Amanti, C. (2020). Desafiando las perspectivas deficitarias acerca de estudiantes de origen obrero como minorías. In V. López (Ed.), *Fondos de conocimientos: Propuestas para trabajar desde las sabidurías de las familias*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie Por una Educación Inclusiva, No. 3. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/07/SeriePUEI-N3-OK.pdf>
- Amenabarro, E., Lapuente, N., & Navarro, N. (2020). Covid-19. *Desescolarización involuntaria: Las familias y la escuela frente al espejo* (tesis de grado). Universidad del País Vasco, Repositorio Campus. <https://www.ehu.eus/documents/4638236/14550176/0004.+IKERKETA.pdf/cb5a2e66-818b-5e1a-2c88-7f0adb1374ea>
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Bean, J., Flaspohler, P., Boone, B., & Kwiatkowski, A. (2008). Community collaboration to improve schools: Introducing a new model from Ohio. *Children & Schools*, 30(3), 161-172. <https://doi.org/10.1093/cs/30.3.161>
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Lachini, A., Bean, G., Flaspohler, P. D., & Zullig, K. (2010). Capacity-related innovations resulting from the implementation of a community collaboration model for school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(4), 257-287. <http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2010.500512>
- Benson, L., Harkavy, I., Puckett, J., & Johaneck, M. (2009). The enduring appeal of community schools education has always been a community endeavor. *American Educator*, 22-47. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/209/
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 28(4). <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.728810>
- Bonal, X., Verger, A., & Zancajo, A. (2017). Making poor choices? Demand rationalities and school choice in a Chilean local education market. *Journal of School Choice*, 11(2), 258-281. <http://dx.doi.org/10.1080/15582159.2017.1286206>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research. Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling and Development*, 90(4), 408-420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., & Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: Selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642-672. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>
- Carrasco, A., & Kosunen, S. (2016) Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 172-193. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.861700>
- Coats, L. T., & Xu, J. Z. (2013). No Child Left Behind and outreach to families and communities: The perspectives of exemplary African-American science teachers. *Research Papers in Education*, 28(5), 609-627. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.689317>
- Contreras, P., & Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41, 4-16.
- Corvalán, J., García-Huidobro, J., & Carrasco A. (Eds., 2016). *Mercado escolar y oportunidad educacional libertad, diversidad y desigualdad*. Ediciones UC.
- Cox, C. (2001). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX: Compromiso público e instrumentos de Estado y mercado. Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. MINEDUC. <http://mapeal.cipepec.org/>
- De Gaetano, Y. (2007). The role of culture in engaging Latino parents' involvement in school. *Urban Education*, 42(2), 145-162. <https://doi.org/10.1177/0042085906296536>
- Driscoll, M. E., & Goldring, E. B. (2005). How can school leaders incorporate communities as contexts for student learning? In R. C. Firestone W.A (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 61-80). Teachers College Press.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Elacqua, G., & Fábrega, R. (2004). El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. In S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina Tomo II* (pp.

- 353-398). PREAL.
- Epstein, J. L. (2005). A case study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) model. *Elementary School Journal*, 106(2), 151-170. <https://doi.org/10.1086/499196>
- Epstein, J. L. (2009). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. In J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed., pp. 7-29). Corwin Press.
- Gallego, F. (2002). Competition and educational outcomes: Theory and evidence from Chile. *SSRN*, 1-49. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.317499>
- Gana, Y. (2012). Key features and impacts of educational accountability systems: Library-based review of international evidence and analysis of Chilean high-stakes school accountability policy (grade dissertation). University of Bristol, Bristol, England.
- Gius-Despairies, F. (2019). Imaginaire collectif (collective imaginary-imaginario colectivo). In D. A. Vandeveld-Rougale, P. Fugier, & V. Gaulejac (Eds.), *Dictionnaire de Sociologie Clinique* (pp. 343-346). Ères. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0343>
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Fund of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in Education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94-108.
- Hands, C. M. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 189-207. <https://doi.org/10.1080/09243450903553993>
- Hipsky, S., Scigliano, D., & Parker, D. (2013). Schools leaders successfully partner with community organization: Providing nutrition so students focus on learning instead of on hunger. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(2), 54-60. <https://doi.org/10.1177/1555458913487035>
- Jasis, P. M., & Ordonez-Jasis, R. (2012). Latino parent involvement: examining commitment and empowerment in schools. *Urban Education*, 47(1), 65-89. <https://doi.org/10.1177/0042085911416013>
- Jensen, J. L., & Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual gold of case study research. *Public Administration Review*, 61(2), 235-246. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00025>
- Khalifa, M., Dunbar, C., & Douglas, T. R. (2013). Derrick Bell, CRT, and educational leadership 1995-present. *Race, Ethnicity and Education*, 16(4), 489-513. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.817770>
- Larrañaga, O. (2004). Competencia y participación privada: La experiencia chilena en educación. *Estudios Públicos*, 96, 107-144.
- Luna, L., Díaz, V., & Bascopé, M. (2019). Mi historia, nuestros saberes: Descubriendo el patrimonio familiar. [https://centropatrimonio.uc.cl/images/LUNA_DIAZ_BASCOPE-Mi historia nuestros saberes.pdf](https://centropatrimonio.uc.cl/images/LUNA_DIAZ_BASCOPE-Mi%20historia%20nuestros%20saberes.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2019). 5. ¿Cómo sumar a la familia en el desafío de la Convivencia Escolar? MINEDUC. <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/05/05.-Como-sumar-a-la-familia-en-el-desafio-de-la-C.E.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2017). Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas. MINEDUC.
- Moll, L. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. In A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 39-53). Editorial Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Muñoz, J., & Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Nossal, B. (2010). El uso del dibujo en la exploración socioanalítica. In E. Acuña, & M. Sanfuentes (Eds.), *Métodos socioanalíticos para la gestión y cambio en organizaciones* (pp. 254-236). Editorial Universitaria.
- Obeidat, O., & Al-Hassan, S. (2009). School-parent-community partnerships: The experience of teachers who received the Queen Rania Award for Excellence in Education in the Hashemite Kingdom of Jordan. *School Community Journal*, 19(1), 119-136. <https://eric.ed.gov/?id=EJ847432>
- Ortíz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 355-373. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>
- Paredes, R. (2016). El sistema de vouchers en la educación chilena. In J. Corvalán, J. García-Huidobro, & A. Carrasco (Eds.) *Mercado escolar y oportunidad educacional libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 57-80). Ediciones UC.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Serie Estudios Socio/Económicos*, 31.

- <https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/serie-est-socioec-31.pdf>
- Rah, Y. (2013). Leadership stretched over school and community for refugee newcomers. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(3), 62-76. <https://doi.org/10.1177/1555458913498479>
- Reininger, T., & Santana, A. (2017). Participación de los padres en las escuelas municipales de Chile: ¿Por qué los padres deciden involucrarse? *School Psychology International*, 38(4), 363-379. <https://doi.org/10.1177/0143034317695378>
- Roman, M., & Corvalán, J. (2016). Dicen que esta escuela es mala, pero nosotros la encontramos buena: Elección de escuela en familias pobres en Chile. In J. Corvalán, J. García-Huidobro, & A. Carrasco (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 209-232). Ediciones UC.
- Roth, N., & Volante, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595-611. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: Impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools: From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180. <https://doi.org/10.1177/0013124502239390>
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005) School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 202-222). Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4>
- Sanders, M. G., & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368. <http://doi.org/10.1111/1467-9620.00206>
- Sanders, M. G., & Lewis, K. (2005). Building bridges toward excellence: Community involvement in high schools. *The High School Journal*, 88(3), 1-9. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0005>
- Santana López, A., & Reininger Pollak, T. (2018). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 14, 55-74. <https://doi.org/10.5944/comunitania.14.4>
- Saracostti, M., Santana, A., & Lara, L. (2019). *La relación entre familias y escuelas en Chile: Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa*. RIL Editores.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/001312402237212>
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.15.2.125.30434>
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: El caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista Da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 141-156. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2a ed.). Morata.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Vázquez, M., Bonilla W., & Acosta, L. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid19: Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>
- Vigo-Arrazola, B. & Dieste-Gracia, B. (2018). Building virtual interaction spaces between family and school. *Ethnography and Education*, 14(2), 206-222. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1431950>
- Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. L., & Uy, P. S. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers College Record*, 111(9), 2209-2254.

Sobre las autoras:

Patricia Guerrero es psicóloga y Magister en Psicología (PUC, Chile), máster y doctora en Sociología por la Univ. París 7 Denis Diderot, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-6353-3571>

Romina Díaz Meza es psicóloga (Univ. Católica Silva Henríquez, Chile), máster en Psicología (Univ. de Chile) y docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile).

<https://orcid.org/0000-0002-7064-6486>

Natascha Roth-Eichin es antropóloga y doctora© en Ciencias de la Educación (PUC, Chile), investigadora

emergente del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

<https://orcid.org/0000-0003-1824-1091>

Loreto Castro es antropóloga social (Univ. Academia de Humanismo Cristiano, Chile) e investigadora de la PUC-Campus Villarrica.

<https://orcid.org/0000-0003-3635-740X>

Laura Luna es antropóloga (Univ. "La Sapienza", Italia) y doctorada en Antropología Social (Univ. de Manchester). Docente e investigadora en temáticas relacionadas a relaciones interétnicas, educación intercultural, diversidad e inclusión en educación.

<https://orcid.org/0000-0002-7863-4543>