

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

**SENTIDO SUBJETIVO DE LA PARTICIPACIÓN DE MADRES Y PADRES  
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 58 MARY WARD**

Tesis para optar por el título de Magister en  
Psicología Comunitaria que presenta:

**NATALIA ESTEFANÍA INCIO SERRA**

Asesora

Mg. Rocío Franco Valdivia

Jurado

Mg. Giannina Paredes Galleno

Dra. Patricia Ruiz Bravo López

Lima – Perú

2015

*A Martha, Israel, Micaela y José Enrique.*

*Raíces sobre las que se construyen cosas nuevas.*



### Agradecimientos

A Martha, Miguel y Sebastián, gracias por las palabras de aliento, por la historia compartida y el cariño siempre presente.

A Claudio, por ser mi compañero, gracias por el cuidado, la preocupación constante y las risas que siempre ayudan.

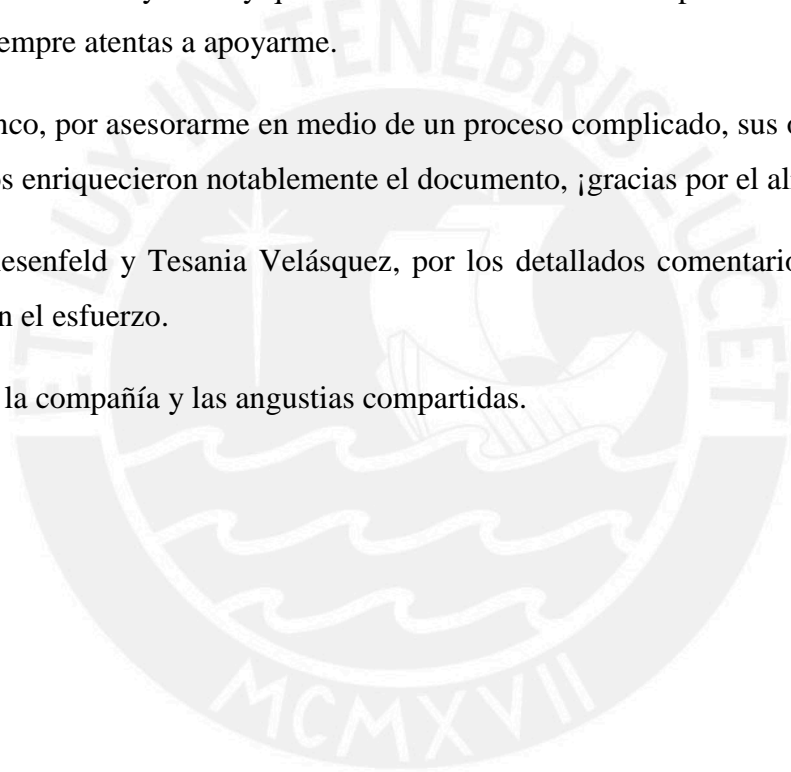
A las madres y padres participantes del estudio que me permitieron conocerlos, compartir y aprender de y con ellos.

A Patricia, Guillermina y Wendy que sin dudar lo me abrieron las puertas de la escuela y estuvieron siempre atentas a apoyarme.

A Rocío Franco, por asesorarme en medio de un proceso complicado, sus observaciones y comentarios enriquecieron notablemente el documento, ¡gracias por el aliento!

A Esther Wiesenfeld y Tesania Velásquez, por los detallados comentarios y el ánimo para seguir en el esfuerzo.

A Juana, por la compañía y las angustias compartidas.



## Resumen

La presente investigación explora el sentido subjetivo de la participación de madres y padres en la Institución Educativa Fe y Alegría N° 58 Mary Ward, a partir del análisis de los significados que elaboran al respecto de ello y los afectos involucrados al participar, según lo recogido de sus propios discursos. El interés de explorar el sentido subjetivo surge de considerar a la participación como un fenómeno básicamente relacional, en el que impacta tanto la subjetividad individual, como social. La investigación encuentra que los significados de la participación para estas madres y padres hacen referencia a tres aspectos: involucrarse con la escuela y con los procesos educativos de sus hijos, apoyar en la gestión escolar con recursos y presencia y finalmente coordinar a nivel de APAFA y Comités de Aula, es decir que los significados que establecen se refieren fundamentalmente a cuestiones relacionadas con su sentido de pertenencia sobre la escuela y la mejora de la calidad y eficiencia de ésta. Asimismo, se identifica que al participar se involucran afectos en relación a la escuela, a la directora como autoridad y al entorno territorial, resultando particularmente relevante la identidad comunitaria y el compromiso hacia la escuela, construidos a partir de los vínculos afectivos positivos entablados con la directora. Los resultados permiten analizar el contraste entre la participación desde la Psicología Comunitaria y la investigación educativa versus la realidad de una experiencia concreta. Se concluye que es posible generar procesos participativos de madres y padres, que contribuyan a la transformación de la escuela como comunidad, si se parte de una condición básica previa, su reconocimiento como sujetos de derechos con una responsabilidad activa en la educación de sus hijas e hijos.

*Palabras clave:* Participación de madres y padres en la escuela, sentido subjetivo, comunidad, derechos.

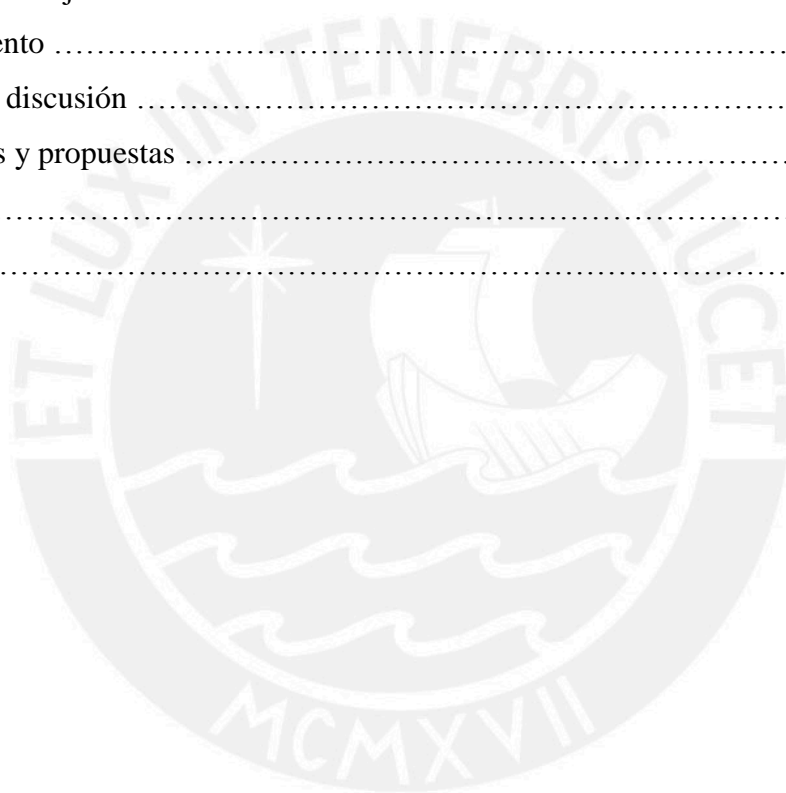
### Abstract

The present investigation explores the subjective sense of the participation of parents in Fe y Alegría N° 58 Mary Ward School, from the analysis of the meanings they elaborated about it and the emotions involved to participate, according to what their own discourses gathered. The interest to explore the subjective sense arises from the consideration of that participation as a relational phenomenon, which impacts as much as their individual subjectivities, as the social ones. The investigation finds that the meanings of the participation of those parents refer to three main aspects: to get involved with the school and the educational processes of their children, to give support in the school management with resources and active participation and finally to coordinate with the APAFA and classroom committees, where the meanings that are established refer basically to situations related to their sense of belonging to school and the improvement of its quality and efficiency. Also, it is identified that when participating, affects related to the school are involved, to the principal as an authority and to the whole territorial surrounding, giving a relevant result in the community identity and their commitment towards the school, built from the positive affective bonds established with the principal. The results allow us to analyze the contrast between the participation from the Community Psychology and the educational investigation versus the reality of a concrete experience. The conclusion is that is possible to generate participative processes of parents that will contribute in the transformation of the school as a community, if we start from a basic precondition, their acknowledgment as beings with rights and with an active responsibility in the education of their children.

*Key words:* Participation of parents in school, subjective feeling, community, rights.

## Tabla de Contenidos

Introducción .....	7
Participación de padres y madres en la escuela .....	9
Sentido subjetivo .....	23
Método .....	28
Contexto .....	28
Participantes .....	33
Técnicas de recojo de información .....	35
Procedimiento .....	36
Resultados y discusión .....	39
Conclusiones y propuestas .....	58
Referencias .....	63
Apéndices .....	70



Sentido subjetivo de la participación de madres y padres en la Institución Educativa

Nº 58 Mary Ward

La evidencia indica que la participación de madres y padres en la escuela genera la mejora de los logros de aprendizaje y de la calidad de la educación (UNICEF, 2004; Recart, Mathiesen y Herrera, 2005; Bolívar, 2006; Gonzáles, 2006, Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos, 2010); al mismo tiempo, el marco normativo peruano promueve la participación de los padres de familia en la escuela, considerándola una herramienta para la mejora de la calidad educativa desde distintos dispositivos legales (Ley 28044, Ley 28628, DS 011 – 2012 – ED). Pese a dicho contexto externo, nuestro sistema educativo no ha logrado vincular a madres y padres de familia en un rol más activo en relación al proceso educativo de sus hijas e hijos.

La participación de madres y padres en la escuela, es considerada como un aspecto importante para la formación de los estudiantes (Torres, 2001; López, 2006; Bolívar, 2006). Sin embargo, dado que es un concepto de uso común, los límites de su significado se vuelven ambiguos y difusos. Es posible encontrar acepciones de participación que hacen referencia a la recepción pasiva del servicio educativo, mientras que otras proponen un rol activo en la toma de decisiones en la escuela (López, 2006). En las escuelas peruanas los espacios tradicionalmente reservados a la participación de madres y padres son los relacionados al financiamiento de actividades, la colaboración con mano de obra en las faenas de la escuela y la asistencia a charlas o reuniones (Cuglievan y Rojas, 2005; Cueto y Balarín, 2008).

Esta investigación tiene el objetivo de explorar el sentido subjetivo de la participación de madres y padres en una escuela limeña, analizando los significados elaborados y los afectos involucrados, lo que nos permitirá una mirada panorámica del proceso a partir de las voces de los propios actores. El concepto de participación es

clave para la psicología comunitaria por su potencial emancipador y transformador de la realidad social (Montero, 2004), por lo que consideramos que la investigación define nuevas líneas de análisis y reflexión sobre los alcances, límites y desafíos de la participación en un contexto educativo, y abre líneas de debate para problematizar el proceso participativo en una escuela limeña.

La participación permite el ejercicio de ciudadanía y el desarrollo de capacidades de quienes la ejercen, sin embargo, se observa en la investigación actual (Cuglievan y Rojas, 2005; Cueto y Balarín, 2008; Gonzáles 2006; Valdés, Martín y Sánchez, 2009), que el proceso participativo muchas veces no llega a concretarse, por lo que consideramos que un aspecto importante a explorar es el sentido subjetivo, entendido como la manera en que los sujetos viven subjetivamente una experiencia (Gonzales Rey, 2002) en tanto la participación es un proceso que vincula a sujetos entre sí, este aspecto es fundamental. Además, investigación relacionada la participación generalmente parte de una mirada externa del proceso (investigadores y/o académicos), invisibilizando el punto de vista de los propios participantes. En ese sentido, uno de nuestros cometidos será visibilizar el sentir de los actores, madres y padres de familia.

Nuestra propuesta por ello, es enfocar la participación de madres y padres en la escuela como un derecho y una responsabilidad. Un derecho en tanto ciudadanos y una responsabilidad desde su función materna/paterna de educar a sus hijas e hijos. La reconocemos como un proceso heterogéneo que implica las acciones de un colectivo con objetivos comunes relacionados al proceso educativo y con distintos niveles de actuación y compromiso frente a ello, que permite balancear relaciones de poder excluyentes entre el personal de la escuela y las madres y padres de familia, generando transformaciones a nivel de los individuos y comunidades.



## Participación de madres y padres en la escuela

Se reconoce de manera generalizada la importancia del papel que juegan las madres y padres de familia en la educación de sus hijas e hijos, el rol materno/ paterno es elemental para el desarrollo cognitivo y emocional de niñas y niños, ya que son sus primeros educadores. Los espacios de aprendizaje primarios son la casa familiar, el barrio o comunidad, en tanto que el nido y la escuela continúan y fortalecen lo que la familia empezó y continuará realizando, tal como plantea Reveco (como se cita en OREALC - UNESCO, 2004).

Este rol de las madres y padres en relación a la escuela, si bien es necesario en escuelas privadas, se vuelve especialmente crítico cuando se trata de escuelas públicas dada la compleja situación que atraviesan, especialmente en nuestro país: Presupuesto insuficiente, infraestructura deteriorada, (Rivero, 2012), clima institucional excluyente y basado en la desconfianza, relaciones con las familias y comunidad basadas en el prejuicio y la subestimación (Guerrero, 2012), teniendo como resultado logros de aprendizaje por debajo de lo esperado<sup>1</sup>. Por ello, López (2006) resalta que la participación de madres y padres en la educación pública debe incidir especialmente en mejorar la educación, garantizando la calidad en el logro de aprendizajes y la formación ciudadana de las y los estudiantes.

Torres (2001, p.4) lo plantea de manera enfática: “la participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas”. Las madres y padres en tanto ciudadanos, sujetos de derecho y responsables

---

<sup>1</sup> Ello puede observarse año a año en las Evaluaciones Censales de Estudiantes desarrolladas por el Ministerio de Educación o en pruebas internacionales, como la prueba PISA.

de sus hijas e hijos, son actores primordiales para involucrarse en los procesos educativos que se desarrollan en la escuela.

Pese a que existe claridad en cuanto a que el objetivo de la participación es garantizar la calidad del servicio educativo y los aprendizajes de las y los estudiantes, existen diferentes concepciones al respecto de la participación de las madres y padres en la escuela, que consideran una amplia gama, desde facilitar el acceso de sus hijas e hijos al establecimiento escolar, involucrarse en los procesos de aprendizaje, ser parte de las variadas formas de asociación de padres en consejos escolares, juntas directivas, comités de aula y colaborar en las actividades pro fondos de la escuela (González, 2006). Es decir que el término es confuso aún y tiene variadas acepciones (López, 2006; UNESCO OREALC, 2004).

En esta investigación partimos del enfoque de la Psicología Comunitaria, por lo que el protagonismo y agencia de los sujetos en la transformación de las condiciones estructurales en las que se desarrollan tiene una especial importancia. Se adoptará como referencia la definición de participación de M. Montero (2004) “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 229).

De esta definición resaltamos el carácter heterogéneo y transformacional de la participación; heterogéneo pues no existe una sola forma de participar, sino que dependerá de los recursos personales y el nivel de motivación de los sujetos. Ello es particularmente importante en la presente investigación, en tanto aspectos como el entorno y las vinculaciones sociales impactarán en la experiencia de participación en la escuela de los actores involucrados. Asimismo, la participación es un proceso que produce transformaciones, en el que los sujetos se involucran, y a partir de lo

experimentado, genera emancipación y desarrollo personal; al mismo tiempo es posible lograr cambios en las condiciones de la comunidad que perpetúan la exclusión, la injusticia o el maltrato. Así, la participación tiene un efecto político, “forma ciudadanía y desarrolla y fortalece a la sociedad civil, a la vez que aumenta la responsabilidad social” (Clary y Snyder como se cita en M. Montero, 2004).

Entonces, el tipo de participación que asumimos, parte del reconocimiento de las madres y padres como individuos con derechos, deberes y capacidad de decisión para implicarse tanto en el proceso de aprendizaje de sus hijos, como en la escuela como institución, por ello es necesario diferenciarla en su naturaleza, de una participación entendida únicamente como la presencia física en una actividad u organización. Consideramos pertinentes las tres dimensiones de la participación, propuestas por Hernández (como se cita en Oraisón y Pérez, 2006): Ser parte, tener parte y tomar parte. Ser parte se refiere a la identidad y sentido de pertenencia de los sujetos, tener parte se relaciona a la conciencia de deberes y derechos, mientras que tomar parte se vincula al logro de acciones concretas; estas dimensiones propuestas se visibilizan en lo planteado por Montero (2004) en relación a la identidad comunitaria:

Noción otorgadora de sentido, que se expresa en acciones y verbalizaciones, que está cargada de afecto, que se construye históricamente y se expresa en relaciones y que, naturalmente, es vaga e imprecisa, pues al discurrir a través de las personas se impregna de individualidades, lo cual le otorga su carácter psicosocial (p.106).

Es decir que la participación generaría a su vez un sentido de pertenencia a un colectivo mayor mediante el establecimiento de relaciones sociales y de vinculaciones entre los sujetos. Otro efecto de la participación es el que señala Ferullo (2006) quien afirma que actúa en los sujetos como un disparador que potencia la conciencia y la capacidad de autogestión y de organización, lo que les permite ejercer una mayor

incidencia en el rumbo de sus vidas. Si bien coincidimos con su propuesta, consideramos que para que la participación tenga dichas características, es necesario además el desarrollo personal del sujeto, así como la toma de conciencia sobre sí mismo y sobre su ambiente, que finalmente decanten en el fortalecimiento de la comunidad, es así que Montero (2006) plantea que la participación y el fortalecimiento de la comunidad son procesos que se retroalimentan continuamente.

Ferullo (2006) también resalta el carácter político de la participación, en tanto siempre comprende cuestiones de poder. Para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un “status” que le permita ser escuchada y cuyas ideas tengan la posibilidad de influir (UNESCO- OREALC, 2004). Asimismo, la participación es “un mecanismo para compensar o equilibrar relaciones de poder excluyentes” (Andrade y Martínez, 2007, p.13). Para Zambrano (2012) un aspecto central respecto al poder es su carácter relacional, éste se manifiesta donde quiera que haya relaciones sociales, sean del tipo interpersonal o grupal, mientras que M. Montero (2006) plantea la dicotomía problemática que acompaña al poder, al ejercerlo de manera opresiva o al ignorar que se posee. Consideramos entonces que la participación en general podría significar la posibilidad de transformar esta relación asimétrica y excluyente de poder, a partir de la problematización que genera el reconocimiento de los sujetos, el colectivo y sus capacidades.

Transformar las relaciones asimétricas resulta especialmente interesante en las escuelas, en tanto como señala Torres (2001) de manera tradicional la noción y ejercicio de la participación en educación han sido limitadas por su hermetismo y autoritarismo, estableciendo una relación ‘bancaria’ y vertical, en la que un actor recibe pasivamente lo que el otro estructura y define; este tipo de relación se difumina más allá del aula de clase para reproducirse en las relaciones a diferente nivel, por ejemplo entre directores y

padres de familia. De hecho para Shaeffer (1994) la participación de madres y padres en la escuela es de naturaleza extractiva, dado que generalmente está limitada a la provisión de recursos. Frente a ello, consideramos que generar un proceso participativo para madres y padres en la escuela pública requiere como condición prioritaria trascender de dicha relación bancaria y partir del reconocimiento del rol de docentes, directivos y de los mismos padres y madres de familia como corresponsables en la educación de sus hijas e hijos. Esta corresponsabilidad se evidencia en la necesaria articulación entre las familias y las escuelas, ya que cuando las madres y padres participan y se comprometen con la educación de sus hijas e hijos, los resultados son positivos y se reflejan en su logro de aprendizajes (Bolívar, 2006). Las madres y padres actúan entonces como un soporte sobre el cual es posible un mejor desarrollo de los procesos educativos que se dan en la escuela.

Pese a ello, de acuerdo a Torres (2001) resulta excepcional encontrar experiencias educativas que comprendan la participación ciudadana como toma de decisiones a nivel micro (en las escuelas), tanto como macro (en las políticas educativas); se refiere - como ya ha sido mencionado - a que de manera generalizada se asume la participación en términos de acceso, asistencia o uso del servicio educativo desde una comprensión instrumental (ejecutar actividades previamente definidas por otros) y contributiva que involucra fundamentalmente aspectos administrativos, mientras que los aspectos del currículo y pedagogía son restringidos a docentes o directores como expertos en la materia.

Elizalde (como se cita en Zambrano, 2012) propone que una de las formas de expresión del poder es el poder con otros, el poder que resulta de la participación, definiéndolo como un poder de servicio, de apoyo y colaboración al desarrollo de proyectos asumidos en forma colectiva, que genera nuevos contextos y nuevas

realidades, consideramos que esta forma de poder es la que debería primar en los procesos participativos en la escuela, pero generalmente el problema es que el poder se concentra en una persona o grupo, debiendo ser continuamente problematizada la relación asimétrica que se establece.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que tanto la participación, como el ejercicio de poder implican cierto compromiso de la persona u organización. El compromiso, puede ser concebido como “la conciencia y el sentido de responsabilidad y obligación respecto del trabajo y los objetivos de un grupo, comunidad, proyecto o causa; lo que conduce a la persona a acompañar, actuar y responder ante ellos por las acciones llevadas a cabo” (M. Montero, 2006, p.113); por tanto, a mayor participación se espera un mayor compromiso expresado en cierta sostenibilidad de la asistencia, la existencia de un vínculo afectivo con la organización o proyecto y viceversa, el mayor compromiso con una institución u objetivo generará mayor participación de los sujetos. Montero (2006) enfatiza la “simbiosis” entre participación y compromiso, por lo que refiere “no hay participación pequeña. Toda participación es necesaria” (p.117), en el entendido que la participación es un proceso vivo que continuamente puede ir incrementándose si se genera compromiso al mismo tiempo.

El compromiso “puede ayudar a establecer fuertes lazos entre las comunidades y las instituciones que residen en ellas, al generar ayuda y respaldo para la satisfacción de necesidades y la facilitar la interacción entre miembros de la comunidad” (Stukas y Dunlap, como se cita en Montero, 2004), asimismo Montero (2004) refiere que la afectividad es especialmente importante en los procesos comunitarios que involucran la participación y el compromiso de los sujetos. Tomando en cuenta lo antes señalado, es preciso preguntarse acerca del sentido subjetivo que elaboran los sujetos al participar, hasta qué punto afecta al proceso participativo, por qué se desarrolla un vínculo que

genera compromiso o no. Son interrogantes que quedan sin respuesta pues, si bien la literatura se ha enfocado en el análisis de las prácticas participativas y sus correlatos técnicos, no se encuentra mayor desarrollo que vincule la participación desde la subjetividad de los individuos, que comprende aspectos que atraviesan lo económico, lo político y definitivamente lo social.

Corvalán y Fernández (2000) señalan tres categorías generales para analizar la participación en el ámbito educativo, como herramienta de eficiencia y mejoramiento de la calidad educativa, como instrumento de control ciudadano, y como proceso de aprendizaje comunitario. Los autores refieren que la primera categoría se relaciona al mejor uso de los recursos y mejora del rendimiento académico; como instrumento de control ciudadano remite al ejercicio de derechos, transparencia y rendición de cuentas; mientras que, como proceso de aprendizaje comunitario se focaliza en el intercambio y acumulación de experiencias, así como la movilización colectiva para generar consensos.

Para los objetivos planteados en esta investigación, asumiremos la participación de madres y padres en el espacio escolar, lo que implica observar dos dimensiones por un lado su involucramiento en el aprendizaje de sus hijas e hijos, y por otro la participación en la escuela como institución, dado que ello influye en las condiciones en las que se desarrollará el proceso educativo. Al respecto del involucramiento en el aprendizaje se encuentra que “la participación de las madres y padres es considerada como una estrategia en la línea de mejorar la calidad y equidad del sistema [educativo]” (Corvalán y Fernández, 2000, p. 35), como ya ha sido mencionado, la escuela pública se encuentra en una situación crítica por lo que la función de vigilancia social que pueden desarrollar los padres, puede tener un impacto en el servicio educativo que ofrece la escuela.

Ya Henderson y Berla (1994) lo constataron en el análisis de sesenta y seis investigaciones sobre las relaciones entre la escuela y la familia: “La evidencia se encuentra ahora fuera de discusión. Cuando las escuelas trabajan con las familias para dar soporte al aprendizaje, los niños tienden al éxito no solo en la escuela, sino a lo largo de la vida<sup>2</sup>” (p.1). Ello se reafirma en la investigación actual (Altschul, 2011; Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014a, 2014b; Treviño et al, 2010; Wang & Sheikh – Hill, 2012) que respalda la idea de que la participación de los padres de familia en la educación desempeña un papel importante en el rendimiento de niñas y niños. De acuerdo a Epstein (como se cita en Cueto y Balarín, 2008) lo más importante es desarrollar una comprensión compartida sobre el rendimiento, el aprendizaje y los objetivos de la escuela, que permita a los padres de familia interpretar y contribuir al progreso de sus hijos en la escuela y, a la escuela, orientar a madres y padres de familia sobre cómo apoyar mejor el aprendizaje de sus hijos.

Generalmente la participación de madres y padres en la escuela como institución ha sido aceptada desde las instancias de gestión organizadas como juntas escolares y Asociaciones de Padres de Familia<sup>3</sup>, que deberían actuar como mediadoras, trasladando el sentir y la voz del conjunto de madres y padres de familia. Gonzáles (2006) refiere que se ha constatado la importancia de las APAFA no únicamente en el aporte económico que éstas brindan a la escuela, sino por su rol de vigilancia y fiscalización, el que contribuye con la mejora del servicio educativo. En una revisión realizada sobre la participación de los padres y comunidad en la gestión escolar en América Latina, se encuentra que en la escuela podemos observar en un amplio rango los distintos niveles de participación, como se observa en la Figura 1:

---

<sup>2</sup> “The evidence is now beyond dispute. When schools work together with families to support learning, children tend to succeed not just in school, but throughout life”

<sup>3</sup> APAFA



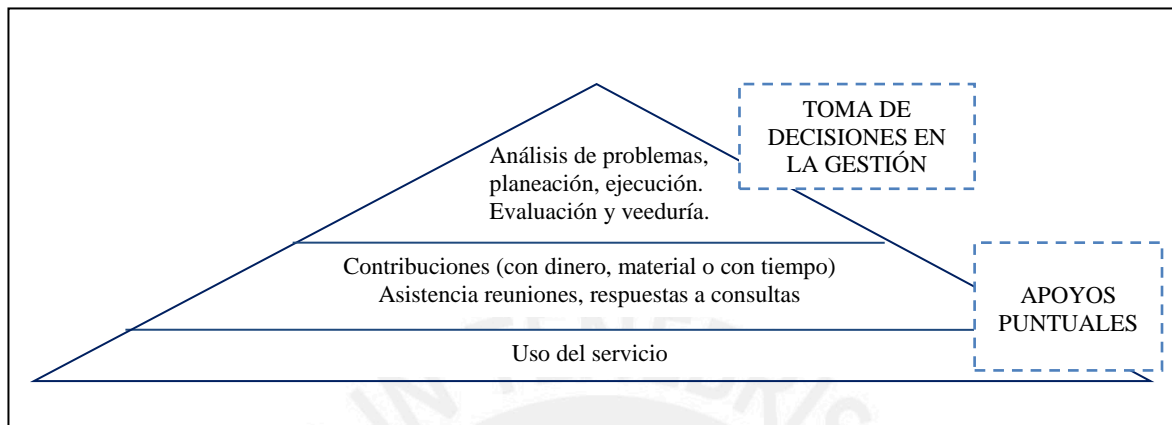
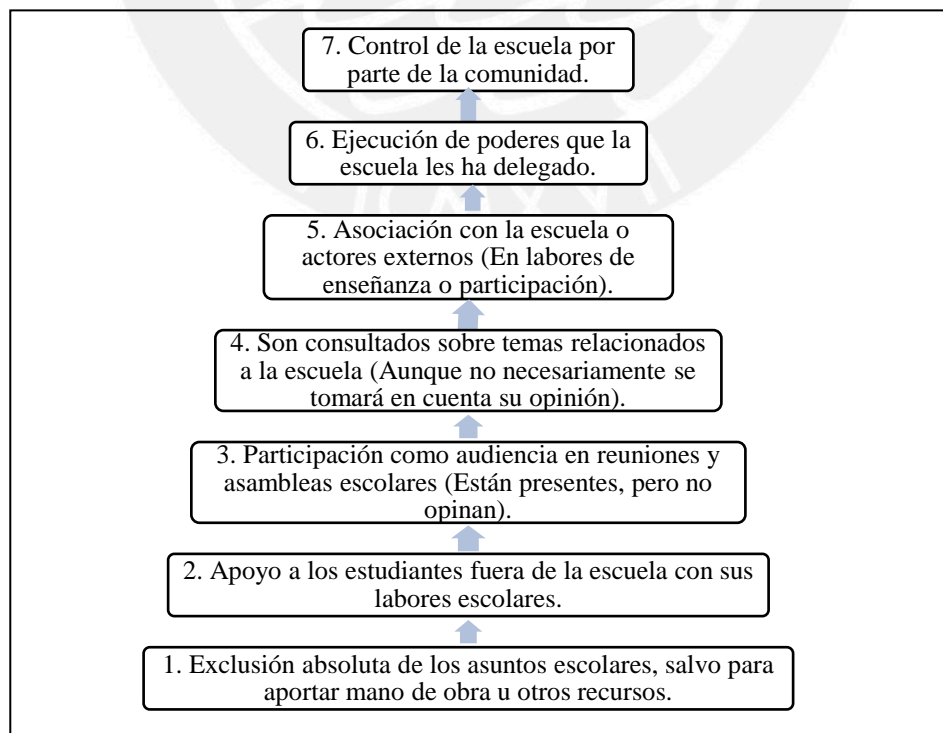


Figura 1. Niveles de la participación escolar. Tomado de López, M. (2006) Una revisión a la participación escolar en América Latina. Documento de Trabajo nro. 35. Santiago de Chile: PREAL.

Por otro lado, (2006) detalla la propuesta de escala de Shaeffer (1994), quien organiza en siete niveles la participación en el ámbito escolar para actores externos a la escuela, entre ellos padres, comunidad y organizaciones de base, como se aprecia en la Figura 2:



*Figura 2.* Escala de la participación en la escuela. Adaptado de Eguren, M. (2006) Educación y participación: Enfoques y prácticas promovidos desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas. En C. Montero (ed.) *Escuela y participación en el Perú, temas y dilemas* (pp. 43 – 128). Lima: IEP Ediciones.

En el análisis de ambas propuestas desde el enfoque de la psicología comunitaria y el entendido de que el reconocimiento de madres y padres como sujetos de derecho y corresponsables de la educación de sus hijas e hijos representa el punto de partida básico para la participación, establecemos que los dos primeros niveles consignados en la Figura 1 y los tres niveles inferiores en la Figura 2 no corresponden a niveles de participación, sino a un rol pasivo de recepción del servicio educativo o acción desde objetivos impuestos por otros, por lo que señalamos que la participación de madres y padres en la escuela necesariamente implica un rol activo en la consulta, análisis y toma de decisiones sobre el proceso educativo.

Otra arista referente a la participación de padres y madres en la escuela, consiste en el marco normativo que la posibilita o impide. En el Perú, investigaciones al respecto (Eguren, 2006; Gonzáles, 2006; Montero, 2006) refieren que durante la reforma educacional emprendida en la década de los años setenta se empieza valorar la participación de todos los actores educativos, sin embargo dicho enfoque no se mantuvo como política de estado, sino que se fue relegando el rol de los padres y madres al de apoyo y colaboración durante el gobierno de Belaunde (1980 – 1985). Durante el gobierno de Alberto Fujimori, se nuevo oficializa un nuevo reglamento sobre la participación de padres de familia en centros educativos públicos, el que garantiza la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, reconoce a la APAFA como la instancia de participación para padres de familia, pero restringe su labor a actividades de apoyo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Art. 6 se señala que la APAFA no interviene en los aspectos administrativos ni técnico pedagógicos del centro educativo. Estos son de exclusiva responsabilidad del director.” (Gonzáles, 2006:327)

Durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001 – 2006) se establecieron las leyes que aún rigen nuestro sistema educativo; en el 2003, se promulga la Ley 28044, Ley General de Educación, que enfatiza la participación de las madres y padres de familia en la escuela. En su artículo 54° refiere que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, responsable en primer lugar de la educación integral de los hijos, correspondiendo a los padres de familia, la educación de sus hijos, informarse sobre la calidad del servicio educativo, resguardando el mismo, participar y colaborar en el proceso educativo, organizarse en instancias de representación de padres de familia para mejorar el servicio educativo, apoyar la gestión educativa, la infraestructura y equipamiento. Al respecto Eguren (2006) señala que la Ley General de Educación concibe a la participación básicamente como una herramienta para la mejora de la gestión educativa y como un elemento de control en manos de la ciudadanía.

Estas funciones se corresponden con lo señalado en el Reglamento<sup>5</sup> de la Ley General de Educación, en el que se destaca que el padre, madre o tutor del estudiante tiene un rol activo y comprometido en su proceso educativo que contribuye a su formación integral y al desarrollo de sus potencialidades, sin embargo al mismo tiempo delimita los “espacios” de formación que son responsabilidad de las familias, a las habilidades sociales, valores éticos, aspectos recreativos y de higiene. Esto fomentaría, como señalan Rivera y Milicic (2006) un desconocimiento del papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de niñas y niños, ubicándola en un rol complementario, sin integrar plenamente la función de socialización que la familia posee.

Del mismo modo la Ley N° 28628<sup>6</sup>, Ley que regula la participación de las Asociaciones de Padres de Familia en las instituciones educativas públicas. Esta ley

---

<sup>5</sup> Promulgado posteriormente mediante Decreto Supremo 011-2012- ED

<sup>6</sup> Promulgada por el Presidente Alejandro Toledo el 03 de noviembre de 2003

explicita que los padres de familia tienen la potestad de participar en el proceso educativo de sus hijos de modo directo o de manera institucional, a través de las APAFA de las instituciones educativas públicas y los Consejos Educativos Institucionales (CONEI)<sup>7</sup>, no obstante al revisar las funciones que se le adjudican a las APAFAS, sólo cuatro de sus trece funciones, se relacionan con el proceso educativo, mientras que las nueve restantes tienen que ver con el quehacer administrativo de la escuela (Apéndice 1).

Si bien ha existido la intención de incorporar en las políticas educativas la participación de madres y padres de familia, ha sido un camino de avances y retrocesos con evidente confusión en los enfoques con los que se entiende la participación, por lo que consideramos que finalmente la debilitan. Nuestro marco normativo actual posibilita la participación de madres y padres, pero en los procesos sociales, la norma per se no es suficiente. Coincidimos con Torres (2001) cuando señala que la participación de madres y padres en la escuela se establece normativamente, pero no se ha traducido en estrategias y planes, que precisarían por un lado, acciones concretas en la legislación, comunicación, consulta, capacitación y por otro, delimitar los roles y responsabilidades de cada actor, asegurando las condiciones necesarias para participar.

Siendo que las normas también son expresión de los significados e imaginarios colectivos, este devenir nos demuestra la confusión respecto a cómo abordar la temática y al mismo tiempo, la importancia de ella, en tanto cada gobierno ha pretendido establecer una suerte de "piedra fundacional" respecto a la participación de madres y padres en la escuela.

---

<sup>7</sup> No se hace referencia a los CONEI dado que son el órgano de participación de toda la comunidad educativa, mientras que las APAFAS son el órgano de participación exclusiva para madres y padres de familia.

Desde la academia, existen algunas investigaciones sobre la participación de las familias en la educación en nuestro país (Benavides, Rodrich y Mena, 2009; Cuglievan y Rojas, 2005; Cueto y Balarín, 2008; Gonzáles 2006)<sup>8</sup> que revelan que está relacionada sobre todo al financiamiento de actividades, mejoramiento de la infraestructura y equipamiento; siendo otro espacio de participación las reuniones de entrega de notas, de APAFA o las charlas de escuela para padres. Es decir que, puede entenderse desde una mirada utilitaria y como receptores pasivos de información, lo que contradice el enfoque de la participación como un proceso emancipatorio y de desarrollo personal que asumimos en esta investigación, pues partimos del reconocimiento de un rol activo de los individuos como sujetos de derecho.

Sin embargo, Sarmiento y Zapata (2015) en una investigación cualitativa para validar un modelo conceptual de la participación de la familia en la escuela, en cuatro localidades del Perú (Rioja, Andahuaylas, Villa María del Triunfo y Juliaca), encontraron tres dimensiones: Soporte de la familia en la experiencia escolar de los estudiantes, Comunicación Familia – Escuela y Participación de la familia en la gestión y actividades de la escuela. Esta última dimensión fue la que tuvo menor desarrollo en las localidades encontradas. Esto se relaciona con las principales razones para la limitada participación de madres y padres en la escuela, entre las que se encuentran la falta de información, falta de consenso sobre aspectos relacionados a la calidad educativa y a la ausencia de espacios y mecanismos de participación de los padres de familia en la gestión educativa que sean conocidos, legitimados y efectivos (Andrade, 2002). Advertimos que faltaría señalar como un aspecto limitante o promotor de la participación de madres y padres de familia, el tipo de relación o vínculo que establecen

---

<sup>8</sup> La investigación de Cuglievan y Rojas (2005) se desarrolla en cinco instituciones educativas estatales de Lima, la de Cueto y Balarín (2008) se desarrolla en el marco de la investigación longitudinal “Niños del Milenio”, se entrevistaron a 16 familias (estudiantes y sus padres) de 8 instituciones educativas de Ayacucho, Piura, Lima y San Martín. La investigación de Gonzáles (2006) se llevó a cabo en dos instituciones educativas públicas de Lima.

tanto con la escuela, como con sus representantes (directivos, docentes), el que está fundado básicamente en el reconocimiento de los padres como corresponsables de la educación de sus hijos y por ende, legítimos interlocutores de la institución educativa.

En general entonces, no se observa un involucramiento de las familias en aspectos pedagógicos o relacionados al proceso educativo de sus hijas e hijos. Una de las principales conclusiones de Cueto y Balarín (2008) al analizar la calidad de la participación de las familias y el rendimiento estudiantil, es que las madres y padres no comprenden bien el logro educativo ni cómo mejorarlo; su alejamiento de la “tarea educativa”, coloca la responsabilidad del logro de aprendizajes únicamente en el docente.

Como ya se ha señalado, otras investigaciones internacionales recientes demuestran que existe un efecto positivo de la participación de los padres en la escuela y en el aprendizaje de sus hijas e hijos sobre el rendimiento académico alcanzado por ellos (Altschul, 2011; Borgonovi y Montt, 2012; Castro, Expósito, Lizasoain, López, y Navarro, 2014b; Suizzo, Moran Jackson, Pahlke, Marroquin, Blondeau y Martínez, 2012; Topor, Keane, Shelton, y Calkins, 2010; Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo, Donoso, 2010; Wang y Sheikh-Khalil, 2014), aunque también existe evidencia de contextos en los que no se aprecia esta relación (Trung y Ducreux, 2013). Asimismo, la investigación reporta resultados diversos respecto a la participación, siendo que en algunas escuelas se encuentra una participación precaria (Valdés, Pavón y Sánchez, 2009), mientras que en otras es posible documentar un alto nivel de participación (Bastiani y Bermúdez, 2015; Escobedo, Valdés, Reyes y Martínez, 2010) o que la participación es diversa y depende de características culturales y socio demográficas (Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014), encontramos entonces que es un tema presente en la investigación educativa actual y tal como se ha venido desarrollando

depende de las particularidades de los contextos y sujetos, sin embargo paradójicamente, ninguna de las investigaciones revisadas detalla aspectos de la subjetividad de quienes participan, lo que consideramos vital para entender el proceso de manera integral.

Para Torres (2001) la oficialización del discurso participativo tiene una fuerte presencia en el discurso público, pero no existen consensos entre los tipos de participación invocada por los diferentes actores (Agencias de cooperación, Estado, docentes, directores, madres y padres de familia), por lo que en ninguna otra época se suscitaron tantos debates al respecto como en la actualidad. Es decir que en el caso de la participación de madres y padres en la escuela, si bien tenemos por un lado, una serie de dispositivos legales que la avalan y promueven, la realidad de la investigación nos demuestra que la participación de madres y padres en el proceso educativo, pese a ser reconocida como un aspecto importante por la teoría no es posible determinar con claridad sus efectos, ni generalizarla como un fenómeno frecuente en las escuelas.

### **Sentido subjetivo**

Como se ha revisado, la participación es un proceso que vincula a los sujetos entre sí, por ello, la exploración de la subjetividad involucrada es básica para una comprensión integral de dicho proceso, en el caso de la relación establecida entre padres de familia y escuela, se encuentra que la dimensión subjetiva es particularmente importante (Bello y Villarán, 2009).

El estudio de la subjetividad implica una amplia gama de conceptos y enfoques, es un concepto que históricamente ha sido desarrollado por más de una disciplina, encontrándose referencias en la antropología, sociología y psicología. Para esta investigación tomaremos como referencia la teoría sobre la subjetividad desarrollada por González Rey (1999a, 2001, 2009, 2010, 2011, 2013), desde una perspectiva

histórico cultural, quien la define *"como la producción simbólico-emocional que emerge ante una experiencia vivida, la cual integra lo histórico y lo contextual en el proceso de su configuración"* (Gonzales Rey, 2011, p. 313), esta definición nos presenta una mirada integradora, no considerando únicamente aspectos intrapsíquicos (Mitjans, 1998), sino que incorpora lo contextual en cuanto a sus dimensiones temporal, social e histórica, lo que concuerda con los enfoques y principios de la Psicología Comunitaria (Montero, 2004).

Es preciso explicitar que este carácter integrador del concepto, abarca también la integración de lo individual y lo social, como expresa Gonzáles Rey (2002)

la subjetividad implica de forma simultánea lo interno y lo externo, lo intrapsíquico y lo interactivo, pues en ambos momentos se están produciendo significaciones y sentidos dentro de un mismo espacio subjetivo en el que se integran el sujeto y la subjetividad social en múltiples formas. (p. 22)

Esta cualidad de la subjetividad entonces, entra en juego en cada interacción del sujeto con su entorno y con los otros, permitiendo impactar de manera permanente sus acciones, es decir que no es posible considerar por separado a los sujetos, su personalidad, sus acciones y su subjetividad tanto individual, como social (Gonzales Rey, 2013).

Asimismo, a partir del trabajo de Vigostky, Gonzales Rey (2002) define el concepto de sentido subjetivo: *"la relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional, donde uno evoca al otro sin ser su causa"* (p. 147), posteriormente señalará que *"es la forma en que una persona vive subjetivamente su experiencia. No hay dimensión objetiva al vivenciar lo vivido"* (Gonzáles Rey, 2013, p. 35). Así, la categoría sentido subjetivo incluye las percepciones, afectos, emociones,



representaciones sociales, significados y fantasías, entre otras elaboraciones subjetivas, al ser una categoría tan amplia, desde los objetivos de esta investigación, nos centraremos en el análisis de los significados sobre la participación y los afectos involucrados al participar, que nos permitirán explorar la perspectiva particular de los sujetos participantes, situándolos en el contexto específico de la escuela y los vínculos que en ella se generan.

Además, para este estudio resulta particularmente importante incorporar las definiciones de subjetividad social y vínculos sociales. El primer concepto se entiende como la integración de sentidos subjetivos de los individuos y grupos sociales en una constante retroalimentación e interrelación con otros espacios sociales en los que participa el individuo (González Rey, 2008), por lo tanto las experiencias que el sujeto vivencia en su núcleo familiar impactarán también en su entorno laboral, amical y viceversa en un continuo devenir. Ello se relaciona con lo planteado por Kaës (2013) quien refiere que el afecto - constituyente del sentido subjetivo - puede ser vivenciado como la experiencia de ser afectado por una cierta acción psíquica ejercida sobre un sujeto por los otros, mientras que para Ciompi (2007), *“los afectos no sólo acompañan al pensamiento y al comportamiento sino que también en buena medida los guían y los organizan”* (p.430).

Asimismo, los vínculos sociales *“deben ser entendidos como verdaderas formaciones psíquicas grupales, no reductibles a una simple “sumatoria” de psiquismos particulares”* (Kaës, como se cita en Cuevas y Guerra, 2010, p. 23) por lo tanto la cualidad de los vínculos sociales debe ser interpretada en su propia naturaleza, sin reducirlos a la mera conjunción de vínculos individuales. Estos vínculos pueden establecerse también con el territorio, de acuerdo a Vidal y Pol (2005) el vínculo con el espacio físico se expresa de manera bi direccional, por un lado la acción del sujeto en el

entorno permite dejar señales y marcas cargadas simbólicamente, pero al mismo tiempo el individuo va a incorporar dicho entorno en su subjetividad de manera activa y actualizada; así, sus acciones irán generando un proceso de continua construcción de una identificación simbólica con el espacio.

De acuerdo a todo lo antes señalado, se entiende a la participación como un proceso potencialmente generador de transformaciones en los individuos y la comunidad (Montero, 2004), por ello, genera la posibilidad de equilibrar relaciones de poder excluyentes históricamente construidas (Andrade y Martínez, 2007). Por otro lado, se reconoce como un proceso sumamente complejo, en tanto involucra de manera diferenciada a los sujetos en relación, de acuerdo a sus recursos personales, su historia vital y la subjetividad que construyen acerca de la experiencia. Esta arista de la participación nos resulta particularmente interesante dado el vacío encontrado en la literatura académica respecto del papel de la subjetividad en la participación, puesto que generalmente se invisibiliza la mirada de los mismos actores del proceso, prefiriendo el punto de vista de los investigadores externos, como ya se ha comentado previamente.

Para esta investigación la participación de madres y padres en la escuela se asume como un derecho y una responsabilidad y se reconoce en las acciones de los padres como colectivo con objetivos comunes relacionados al proceso educativo, entendiendo que se presentan niveles diferenciados de involucramiento y compromiso frente a ello, que dependen de la subjetividad de cada madre o padre de familia y de los mecanismos y espacios que brinda la escuela.

Por lo expuesto, la investigación pretende explorar el sentido subjetivo de la participación de madres y padres en la escuela Fe y Alegría nro.58 Mary Ward; asimismo, siendo el sentido subjetivo es un concepto sumamente amplio y es preciso acotar su análisis, se han formulado, los siguientes objetivos específicos:

**Objetivo Específico 1:** Identificar los significados elaborados por madres y padres acerca de su participación en la escuela.

**Objetivo Específico 2:** Analizar los afectos involucrados en la participación de madres y padres en la escuela.



## Método

El presente estudio es de tipo cualitativo – fenomenológico, un estudio cualitativo permite el estudio de procesos complejos, sin buscar fragmentarlos, predecirlos ni controlarlos de antemano (González Rey, 1999b), mientras que un estudio fenomenológico se enfoca en experiencias subjetivas de los participantes (Mertens, como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La investigación cualitativa nos permite la “comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 2007, p. 42), lo que concuerda con el enfoque de la Psicología Comunitaria, en cuanto a considerar la complejidad de los contextos y aspectos psicosociales de las relaciones entre los sujetos.

El diseño elegido es el estudio de caso, ya que nuestra investigación se enmarca en el escenario de una escuela particular, un entorno que contribuyó a definir las características del sentido subjetivo de la participación de madres y padres de familia. Este método de investigación nos permite cuestionarnos cómo y por qué el sentido subjetivo se ha desarrollado de determinada manera, explorando a profundidad los sub procesos involucrados (Stake, 1994; Yacuzzi, 2005).

De acuerdo a Stake (2007) los estudios de caso se caracterizan porque se indaga exhaustivamente una unidad, que puede ser una persona, un aula o una institución. En este estudio tomaremos como unidad, a la escuela nro.58 Mary Ward, pues tenemos un interés intrínseco en la participación de los padres en ese contexto.

### **Contexto: La Institución Educativa Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward**

Fe y Alegría es un movimiento de educación popular integral y promoción social, promovido por la Compañía de Jesús, que proporciona tanto educación formal

como no formal en 16 países de Latinoamérica<sup>9</sup> y en Chad, España, Haití e Italia (Fe y Alegría Internacional, s/f). Baldonado (1999) señala que Fe y Alegría es un movimiento pues es la puesta en marcha de ideales asumidos por personas que convergen en la necesidad de transformar una sociedad permeada por la injusticia, cuya raíz es la discriminación educativa; es de educación popular ya que se entiende el proceso histórico y social de acompañamiento a los sectores populares como un proceso que implica crecimiento personal y comunitario, conciencia de las propias potencialidades y valores, así como el desarrollo de capacidades para la participación plena.

De acuerdo a Alcázar (2004) el objetivo de Fe y Alegría es ampliar la cobertura educativa y brindar servicios educativos de calidad a grupos empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social, de hecho el lema de la organización es: “Cuando termina el asfalto, empieza Fe y Alegría”, que explicita su opción por los pobres, por la que coherentemente se escogen los lugares más precarios para la acción educativa y a partir de ello se persigue el logro de una sociedad más justa (Fe y Alegría Internacional, s/f). La propuesta de Fe y Alegría implica la incorporación de la comunidad educativa, en el entendido de que promueve procesos que apuntan a la transformación social de las comunidades en las que se inscribe.

Fe y Alegría inicia sus actividades en nuestro país en el año 1966, en la actualidad se atiende a más de 86 000 alumnos en 246 centros educativos urbanos y rurales, así como 6 institutos superiores tecnológicos (Fe y Alegría Perú, 2015). Las escuelas Fe y Alegría obtienen resultados significativamente mejores que las escuelas públicas, de acuerdo a Alcázar y Cieza (2002) una comparación entre los indicadores de eficiencia interna<sup>10</sup> de 23 escuelas Fe y Alegría y 90 escuelas públicas de Lima y Callao,

---

<sup>9</sup> Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

<sup>10</sup> Tasa de asistencia con extra edad, tasa de conclusión, tasa de aprobación e índice global de escolaridad

muestran que las escuelas Fe y Alegría obtienen resultados significativamente mejores. Asimismo, de acuerdo a Alvarado y Muñiz (2013) al comparar los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2012<sup>11</sup>, en escuelas Fe y Alegría y escuelas públicas, encuentran que en comprensión lectora el 35,5% de los estudiantes de escuelas públicas urbanas se situó en el nivel 2<sup>12</sup>, en tanto el 54,1% de los colegios de Fe y Alegría alcanzó dicho nivel; mientras que en matemática el 33.5% de estudiantes de Fe y Alegría logró el Nivel 2 en comparación del 14% de estudiantes de escuelas públicas que así lo hizo.

De acuerdo a los análisis realizados (Alcázar, 2001; Alcázar y Cieza, 2002, Alvarado y Muñiz, 2013, Stojnic y Consiglieri, 2015) los resultados favorables obtenidos se deben al modelo de gestión que organiza las escuelas Fe y Alegría, el cual resalta por la autonomía que tiene cada escuela. Es decir que pese a funcionar bajo un convenio con el Ministerio de Educación, que implica que la escuela respete el sistema curricular nacional, la mayoría de normativas y participe de las evaluaciones censales, así como que los docentes reciban la misma remuneración que sus colegas del sector estatal, estas escuelas presentan particularidades frente a escuelas públicas regulares (Alcázar y Valdivia, 2011).

Por ejemplo, los directores pueden seleccionar a sus docentes mediante un riguroso proceso, que implica no sólo la evaluación de competencias cognitivas, sino también actitudes e incluso el dictado de una clase modelo. Además, cada director diseña un modelo de organización y gestión pertinente a las necesidades y características de su institución educativa y el contexto en el que se desarrolla, por lo que cada escuela Fe y Alegría construye su propio proyecto educativo comunitario

---

<sup>11</sup> ECE: Pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes de segundo grado de primaria, que evalúan capacidades de comprensión lectora y capacidades relacionadas a los números, sus relaciones y operaciones (UMC, 2013)

<sup>12</sup> Logro esperado de aprendizajes

(Alcázar, 2004). Además, de acuerdo a lo encontrado por Alcázar y Valdivia (2011) en su estudio acerca del modelo Fe y Alegría la población las reconoce como escuelas de buena calidad, por lo que generalmente existe una sobre demanda de vacantes, ello genera una suerte de proceso de autoselección de alumnos que toma en cuenta las características familiares; de hecho en algunas escuelas se evalúa la disposición de las familias a comprometerse con la escuela y su proyecto educativo, por lo que los autores deducen que son las familias más preocupadas y colaboradoras las que se esfuerzan activamente por alcanzar una vacante.

Otro aspecto interesante que resaltan Alcázar y Valdivia (2011) es que la apertura de una escuela Fe y Alegría se realiza por el pedido expreso de la comunidad, la que debe gestionar la donación de los terrenos para la construcción de la escuela. Fe y Alegría encarga la gestión de las escuelas a congregaciones religiosas, por lo que la gran mayoría de directores son religiosos, incluso algunos extranjeros, lo que generaría mayor confianza, motivación y compromiso de los actores educativos.

En el 2001, Fe y Alegría crea la Institución Educativa nro. 58 Mary Ward en el Anexo 8 de Jicamarca. Esta es una zona periférica de Lima, de difícil acceso pues solo acceden dos líneas de transporte urbano y parte de la vía no se encuentra asfaltada. Asimismo, la zona se encuentra en disputa limítrofe entre las municipalidades de Lurigancho Chosica (perteneciente a Lima Metropolitana) y San Antonio de Huarochirí (perteneciente a Huarochirí), ello ha generado que Jicamarca no cuente con acceso generalizado a servicios básicos como luz, agua y desagüe.

En esta escuela, como en todas las del movimiento, la comunidad aledaña donó los terrenos para su construcción y participó de la construcción de aulas. De acuerdo a Salas (2011) en la actualidad la escuela funciona con una misión y visión particular,

centrando su quehacer en ofrecer una educación de calidad y una propuesta educativa basada en la ternura y el desarrollo integral de los estudiantes.

La experiencia de la Institución Educativa “Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward” es considerada un referente exitoso de gestión escolar por dos motivos: en primer lugar, la escuela ha conseguido resultados significativos en cuanto a sus logros de aprendizaje, la ECE 2011 señala que el 80% de alumnos del 2º grado de primaria alcanzaron un rendimiento satisfactorio en comprensión lectora y el 20% restante estuvo en proceso de alcanzarlo, mientras que el registro de estudiantes que no lograron los aprendizajes esperados fue nulo. Si comparamos los resultados con el promedio nacional se observa una diferencia notable ya que a nivel país solo el 29, 8% alcanzó el nivel satisfactorio en comprensión lectora, mientras que el 47, 1% se encontró en proceso y el 23, 2% no logró los aprendizajes esperados. El 2011, la escuela obtuvo la puntuación más alta en Lima Metropolitana, superando los puntajes de cerca de 6000 escuelas (Mendoza, 2012) lo que atrajo la atención de la opinión pública.

Este primer indicador nos remite a una medida cuantitativa de los logros, sin embargo, resulta importante señalar que quizá la característica más resaltada por diversos estudiosos de la temática educativa (Díaz, 2011; Trahtemberg, 2011; Salas, 2011) sea la referida al tipo de gestión establecido por la directora en la escuela, en este caso se trata de una gestión que ha permitido crear un clima institucional favorable para la movilización de recursos y para el desarrollo de estrategias creativas que benefician a las y los estudiantes<sup>13</sup> y de manera especial vincular efectivamente a los padres de familia como aliados en el logro de metas de aprendizaje.

---

<sup>13</sup> Por ejemplo para mejorar los niveles de comprensión lectora, se elaboró el proyecto educativo “Me gusta leer” mediante el cual se rediseñó la biblioteca en función de las propuestas de las y los estudiantes haciendo de ella un lugar amigable y acogedor con cojines en el suelo, colchonetas y colores vivos; asimismo se creó un sistema de recompensas que entrega puntos por determinada cantidad de libros leídos, los puntos se canjean por pulseras y las pulseras por pequeños premios. El proyecto logró mejorar significativamente los niveles de comprensión lectora en un año.



En el 2013, la escuela tuvo matriculados alrededor de 1000 estudiantes en tres niveles educativos: Inicial, primaria y secundaria, asimismo contaba con 30 docentes, y un equipo directivo conformado por una directora, una sub directora y una coordinadora de secundaria (Entrevista equipo directivo, 2013). La mayor parte de sus estudiantes provienen de hogares cercanos a la escuela, que se encuentran en condición de pobreza o pobreza extrema, el 49% de los hogares por lo menos tienen una necesidad básica insatisfecha (Instituto de Promoción del Desarrollo Agrario, 2012); madres y padres de familia trabajan en actividades agrícolas de pan llevar, comercio menor o empleo informal (albañiles, cobradores de bus, empleadas del hogar, etc.). La escuela cuenta con una Asociación de Padres de Familia (APAFA) conformada por un comité de aula representativo de cada salón y una directiva integrada por un presidente, un secretario y un vocal.

En el 2013, la escuela participó en el Concurso Nacional “La Buena Escuela” organizado por la Asociación Empresarios por la Educación y el Ministerio de Educación, y resultó ganadora en la categoría Gestión Escolar, al presentar como buena práctica: “El liderazgo directivo que instala una cultura organizacional”; ello de acuerdo a Salas (2011, p.10) “propicia la organización de una escuela amable, centrada en las personas y que atiende a población en situación de pobreza con criterios de calidad y equidad”. Además, la escuela resultó ganadora del premio mayor La Buena Escuela, a partir de ese momento nuevamente se motivó la atención de las autoridades y sociedad civil sobre esta escuela de Jicamarca.

### **Participantes**

Se contó con la participación de trece personas, todas madres y padres de familia de la Institución Educativa N°58 Mary Ward. En este grupo de madres y padres se distingue 1 madre representante de la APAFA, 6 madres y padres fundadores

vinculados a la escuela desde su fundación en el 2001 (4 mujeres y 2 varones) y 6 madres nuevas, vinculadas a la institución en el año 2013<sup>14</sup>. Tomando como referencia el número total de participantes, solo 2 de ellos fueron varones y once, mujeres, no encontrando un mayor número de varones que de manera voluntaria participaran en la investigación.

El equipo directivo de la escuela apoyó en vincular a la investigadora con los participantes potenciales del estudio, de acuerdo a los criterios previamente establecidos:

- Madres y padres fundadores vinculados a la escuela por más de 8 años.
- Madres y padres nuevos vinculados a la escuela desde el 2013.
- Que las y los convocados aceptaran asistir voluntariamente.

Los participantes de la investigación se organizaron en tres tipos de actores claramente diferenciados de acuerdo a su rol y antigüedad en la escuela:

- Representante de la APAFA: Secretaria de la APAFA 2013<sup>15</sup>. Existieron dificultades para congregar a más participantes, dados los horarios laborales del presidente y tesorera de la APAFA. Este actor tiene el rol formal de representación del colectivo de madres y padres en la escuela.
- Madres y padres fundadores: Grupo conformado por cuatro madres y dos padres de familia vinculados a la institución educativa desde su primer año de creación. Cuatro de ellos aún tienen hijos en la institución educativa. Su información nos permitió conocer el recuento histórico del proceso participativo de madres y padres de familia.

---

<sup>14</sup> Año en que se realizó el trabajo de campo de la presente investigación.

<sup>15</sup> Esta participante también fue presidenta de la APAFA en el período 2011 - 2012

- Madres nuevas: Grupo formado por seis madres de familia, cuyas hijas e hijos han iniciado la etapa escolar en el 2013 y no han tenido una vinculación previa con la institución educativa. Este grupo proporcionó elementos para analizar el proceso participativo en la actualidad de la escuela.

La investigación previó el necesario cuidado de los aspectos éticos, para todas las personas involucradas en la misma. Se cuidó la información registrada, manejándola de manera cuidadosa y reservada. Todas y todos los participantes recibieron un consentimiento informado (Apéndice 02). En este documento se comunicó los objetivos del estudio y se aseguró el uso exclusivo de la información para la investigación, también se consignó que la participación en la investigación fue voluntaria, señalando que cualquier participante podía retirarse del proceso cuando lo deseara.

### **Técnicas de recolección de información**

La información recogida para esta investigación fue obtenida principalmente, por medio de entrevistas semi estructuradas individuales y grupos focales y notas de campo.

- a) Entrevista individual: Tuvo como objetivo conocer a profundidad el funcionamiento de la IE Nro. 58 y recabar información sobre la participación de las madres y padres de familia en la escuela. Tal como lo plantean Campoy y Gomes (2009) en esta técnica el interés se centra en la subjetividad de uno de los actores, específicamente la representante de la APAFA (Apéndice 03).
- b) Grupos focales: Se realizaron 4 grupos focales con los grupos de madres y padres, dos con las madres y padres fundadores y dos con las madres nuevas. El grupo focal es un grupo de discusión focalizado en un tema o

en una serie de preguntas concretas, y su moderación es directiva (Tomat, 2012). Es preciso señalar que dado el grado de instrucción de los participantes, se decidió incluir durante los grupos focales dinámicas grupales como inductores no escritos (Gonzales Rey, 2007) para facilitar la comunicación, implicando la producción de sentido y reduciendo las resistencias del grupo (Apéndice 04).

- c) Notas de campo: En cada visita durante la investigación se realizó la observación abierta de los diversos procesos de la escuela y sus integrantes. Las impresiones de la observación fueron registradas en notas de campo de observación directa e interpretativas (Hernández, et al., 2010), que permitieron contar con narraciones de los hechos ocurridos, así como esbozos de las líneas de análisis e interpretación de la investigación.

### **Procedimiento**

Este estudio se inicia con el acercamiento de la investigadora a la escuela, desde el primer momento se estableció una relación cordial con el equipo directivo, lo que aseguró la autorización y apoyo para realizar las actividades previstas. Se realizaron visitas de reconocimiento de la escuela, además de comunicaciones vía correo electrónico y vía telefónica, mediante las cuales la investigadora se familiarizó con los actores de la escuela.

En un primer momento el interés de la investigadora fue realizar un proceso de sistematización del proceso participativo de madres y padres en la escuela, en el que se esperaba involucrar a los actores de la comunidad educativa (docentes, directivos y padres de familia). Sin embargo, la escuela ya tenía actividades programadas para ese período de tiempo y no fue posible organizar de esa manera la investigación, por lo que

en respeto a la agenda de los involucrados, se diseñó una forma diferente de aproximación al proceso participativo que contara fundamentalmente con madres y padres de familia como actores involucrados.

El equipo directivo apoyó con la convocatoria a 10 madres y padres que podrían participar potencialmente de cada grupo (representantes fundadores y nuevos), de acuerdo a los criterios previamente coordinados con la investigadora. Así se estableció el contacto inicial mediante una reunión con cada grupo en la que se explicaron los objetivos y alcances de la investigación, y se les invitó a participar. Asistieron 6 personas del grupo de madres y padres fundadores y 6 madres nuevas, realizaron preguntas sobre la confidencialidad del registro de información y sobre la demanda de tiempo que generaría la investigación, las cuales fueron resueltas por la investigadora. Una vez que aceptaron participar del proceso, se les entregó el documento de consentimiento informado y una ficha de datos personales anónima, acordando de manera consensuada las fechas y hora de las próximas reuniones.

Con los participantes ya seleccionados, se recolectó la información mediante las técnicas ya descritas, esta recolección se realizó de manera secuenciada, dictada por el ritmo de la investigación y las pausas y retrasos debidos a la naturaleza misma de la dinámica escolar, por ejemplo fue necesario cambiar la fecha de un grupo focal pues la escuela programó una actividad que implicaba el uso del espacio destinado a la investigación. Para resguardar la calidad de la información, se grabó en audio las entrevistas y grupos focales, contando para ello con el consentimiento verbal de los participantes.

La información se desgrabó en formato de texto y se procedió al análisis de contenido, mediante el vaciado de la misma en matrices digitales organizadas en función de los tipos de actores participantes de la investigación para facilitar una mirada

panorámica, a partir de lo cual se establecieron las categorías de análisis. Se han construido dos ejes de análisis que nos permitirán definir algunas conclusiones y propuestas. Los ejes de análisis propuestos son: Significados elaborados sobre la participación y Afectos involucrados al participar.

Finalmente, se compartió con las y los participantes del estudio la devolución de la información procesada, intentando analizar y empezar a problematizar lo encontrado mediante la reflexión en el diálogo para producir una “movilización del campo cognoscitivo” (Montero, 2004, p.126). Esta devolución permitió cerrar el proceso de investigación y retroalimentar el análisis realizado.



## Resultados y Discusión

En la presente sección se presentarán los resultados obtenidos por la investigación mediante las entrevistas de grupo focal a madres y padres y entrevistas a la representante de la APAFA. Dicha información se contrastará con la teoría y conceptos presentados en el primer capítulo, explorando el sentido subjetivo que madres y padres elaboran al respecto de su participación en la escuela Fe y Alegría nro. 58 Mary Ward.

Se han construido dos ejes de análisis que nos permitirán organizar la información y definir algunas conclusiones y propuestas. Los ejes de análisis son: Significados elaborados sobre la participación en la escuela y Afectos involucrados al participar en la escuela. Los resultados generales encontrados se presentan a continuación en la tabla N° 2.

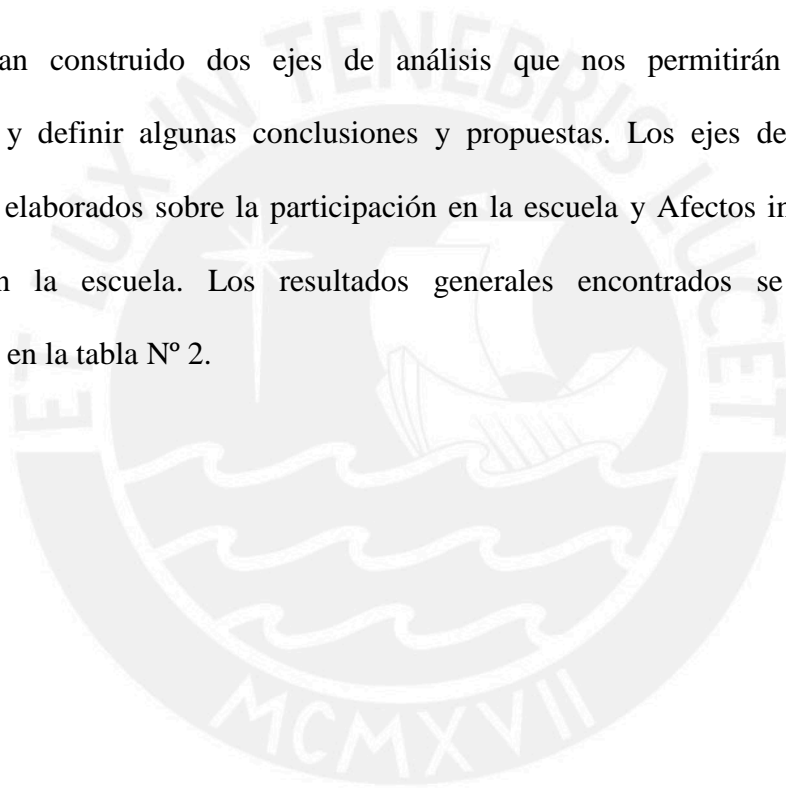


Tabla N° 2

**Resultados generales de la investigación**

	Madres y padres fundadores	Madres y padres nuevos	Representante de APAFA
Significados elaborados sobre la participación en la escuela	Involucrarse	Sentido de pertenencia Estar informados del acontecer de la escuela	Sentido de pertenencia Estar informados del acontecer de la escuela
	Apoyar a la escuela	Apoyar con trabajo Estar presente en las actividades de la escuela y	Apoyar con recursos materiales y económicos
	Coordinar	Coordinar con comités de aula	Coordinar con la dirección a través de los Comités de aula
Afectos involucrados al participar en la escuela		Cariño/amor por la directora y por la escuela Sentirse reconocido Sentido de pertenencia en y sobre la escuela	Cariño por la directora Cariño por la directora y por la escuela
		Esperanza/ desesperanza	Sentirse reconocido Sentido de pertenencia a la escuela Sensación de logro
		Agradecimiento	Sensación de logro Esperanza
			Admiración a la directora Compromiso



### Significados elaborados sobre la participación en la escuela.

A continuación se presentarán los resultados al respecto del primer eje de análisis, mediante la descripción y la exploración del discurso de los participantes, organizado alrededor de tres conceptos recurrentes, de acuerdo a lo que se presenta en la Figura 4.

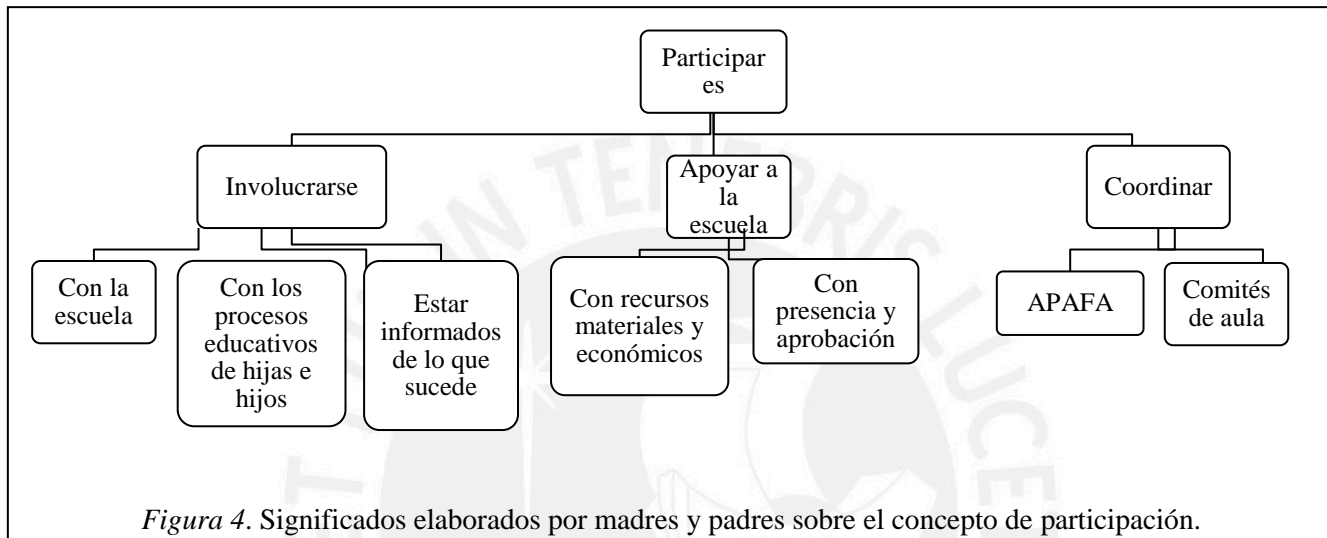


Figura 4. Significados elaborados por madres y padres sobre el concepto de participación.

Elaboración propia

Se encuentra que para las madres y padres participar significa involucrarse, en un sentido de pertenencia a la escuela, parte de un nosotros colectivo, cuyos lazos en gran parte se han forjado en base al trabajo compartido, así estos elementos están presentes en la narrativa de las y los participantes.

*P1: Acá es diferente porque todos meten mano [al trabajo en la escuela]*

*(Madres y padres fundadores).*

*(...) los papás están identificados con el colegio, esto va a quedar para todos,*

*(...) pero acá es diferente, se siente que todos estamos trabajando, no es solo la directora, no son solo los profesores, nosotros también vemos cómo nuestro esfuerzo rinde frutos... (Representante de APAFA).*

Este sentido de pertenencia a la escuela coincide con lo propuesto por Montero (2004) al plantear la identificación comunitaria, ya que el “nosotros” sentido por las

madres y padres de familia nace del trabajo compartido históricamente en la escuela y se encuentra en el discurso la referencia a lo “diferente” es que la escuela, dotándola de una identidad particular, compartida por los actores.

Si bien se reconoce el liderazgo de la directora en la escuela, madres y padres son capaces de reconocer también la importante función que realizan ellos, con la contribución de su fuerza e interés, la participación en la escuela es generada desde el compromiso, en concordancia por lo desarrollado por M. Montero (2006), puesto que existe conciencia y responsabilidad con la meta final, el desarrollo integral de hijas e hijos, que implica también un compromiso asumido con la escuela, como institución que facilita dicho proceso.

*P5: Yo creo que el motor son los papás, también sino no funcionaría el colegio y la madre nos guía, puede ser el timón (varios asienten) la que nos lleva, nos encamina, en nuestras ideas... ¿puede ser?*

*P6: Claro, porque ella nos puede guiar, pero con la fuerza de los papás se mueve el colegio (Madres y padres fundadores).*

Esta relación entre la escuela y madres y padres de familia se instituyó desde los primeros años, en los que se construyeron objetivos y valores compartidos, siguiendo a M. Montero (2004) ello potencia el involucramiento y participación de los sujetos; así, desde el discurso de los participantes, la estrategia del equipo directivo apuntó en ese entonces al proceso de identificación de madres y padres con la institución educativa, en la lógica de que se sintieran parte de la escuela, de acuerdo a lo planteado por M. Montero (2006), puede afirmarse que este proceso generó conciencia, sentimiento de responsabilidad y obligación respecto a los objetivos de la escuela, promoviendo que madres y padres acompañen, actúen y hagan suyos los procesos emprendidos, para consolidar su sentido de apropiación sobre la escuela.

Por ello, las madres demuestran claridad al expresar su cuota de responsabilidad en la educación de sus hijos, conocen qué parte de la tarea educativa les corresponde, por lo que también se encuentra un involucramiento en los procesos educativos de sus hijas e hijos. De acuerdo a Bolívar (2006), ello corresponde a actuar como soporte del logro de aprendizajes de los estudiantes. Este soporte, desde las necesidades planteadas por Epstein (como se cita en Balarín y Cueto, 2008), Andrade (2002) y Bello y Villarán (2009) se da sobre la base de una comprensión compartida entre la escuela y las madres y padres del rendimiento esperado, qué significa aprender y cuáles son los objetivos que la escuela ha propuesto para sus hijas e hijos en torno a ello. Desde el punto de vista de los participantes, en esta escuela se brindan pautas claras que permiten estructurar la función educativa de los padres en el entendido de una corresponsabilidad compartida entre familia y escuela, lo que contrasta con lo encontrado por Cueto y Balarín (2008).

*PB: Como la profesora dice, “yo trabajo medio día con ellos, pero ustedes como papás tienen que continuar el trabajo en la casa”.*

*PD: Doy gracias, porque mi hijo aprende, yo sé y él sabe lo que está haciendo, no es como que gasta cuadernos nada más, vemos el avance.*

*PF: Me dieron una hojita diciendo cómo se tiene que hacer la tarea, primero lo primero, que descanse y luego ponerse hacer en un espacio sin distracciones, todo eso yo no sabía, no he hecho así con mis hijos mayores, recién estoy aprendiendo. (Madres nuevas).*

Otra arista del involucramiento de madres y padres en la escuela se refiere a “estar informados”, tanto de las actividades programadas, como de la rendición de cuentas (Monetaria y de logro de objetivos), lo que concuerda con las características de la participación frecuente y efectiva de los padres, encontrada en la investigación de Parra, García, Gomariz y Hernández (2014).

El segundo concepto elaborado se refiere a apoyar a la escuela, y se entiende de dos maneras, el apoyo con recursos materiales, económicos y su propio trabajo en la escuela y el apoyo con presencia y aprobación a la gestión. El apoyo con recursos, no es sentido como indica Shaeffer (1994) en una lógica extractiva, sino más bien de devolución, de agradecimiento por lo que la gestión viene logrando. Madres y padres resaltan su trabajo en las faenas, en la limpieza de aulas y vigilancia en las tranqueras de entrada al colegio, así como muy marcadamente su participación en el bingo anual de la escuela, una actividad de recaudación monetaria y productiva, pero que al mismo tiempo es una actividad concreta y lúdica, que suscita su interés y entusiasmo generando una movilización, planteamiento de metas y compromiso para lograrlas. Se percibe satisfacción en las madres y padres al poder observar de manera tangible (en aulas, equipamiento, etc.) lo que ha conseguido su esfuerzo y dedicación, dejando una huella simbólica en la historia de la escuela, un testimonio de su contribución que genera una mayor vinculación, pues ya no se trata de ‘la’ escuela, sino se va incorporando la noción de posesión y responsabilidad acerca de la misma, transitando hacia el reconocimiento de ‘mi’ escuela, o en sus propias palabras su ‘fruto’. Encontramos entonces que este proceso participativo, permite la transformación del sentir y el actuar de los individuos, fomentando su agencia, coincidiendo con señalado por Montero (2004).

*PE: En el bingo es que ponemos todas nuestras fuerzas, es lo más importante del año. ¡Uy! Ese día nadie falta, trabajamos todos, APAFA, comité de aula y padres de familia, todos por igual, porque todos nos quedamos hasta el final. (Madre nueva).*

*P5: No es por hablar mal, pero en otros colegios se da la malversación de fondos, se da la plata para una cosa y no se utiliza para lo designado, en*

*cambio aquí es notorio. Entonces, como padre de familia, dar tu apoyo para el colegio es importante.*

*P6: Ves tu fruto que va creciendo. (Madres y padres fundadores).*

Asimismo, el apoyo es entendido en términos de la presencia y aprobación a la gestión de la escuela, presencia en aquello que se les convoque y aprobación de las decisiones tomadas, decisiones que si bien son consultadas previamente, son a partir de las necesidades de la escuela identificadas por el equipo directivo, es decir que si comparamos lo que sucede en la escuela con los niveles de participación propuestos por Shaeffer (1994), estaríamos alcanzando el cuarto nivel, ser consultados sobre temas relacionados a la escuela. De manera general puede afirmarse que madres y padres sienten que su opinión es escuchada; sin embargo no fue posible en la investigación encontrar un tópico en el que hubiera contradicción entre lo propuesto por la escuela/aceptado por las familias, el rol de liderazgo del equipo directivo y de la madre – directora<sup>16</sup> es claro y no existe en el imaginario grupal un cuestionamiento respecto a las decisiones asumidas, éstas se entienden como pasos previos para el logro de la misión de la escuela, la formación de los estudiantes.

De acuerdo a lo planteado por López (2006) es posible visibilizar la participación en esta escuela al nivel de apoyo puntual, con la expresión de voz, voto y presencia en actividades institucionales, así como con contribuciones de tiempo y recursos, en las actividades de aprendizaje y en la escuela, mientras que aún no se percibe de manera explícita y definida la participación en los procesos de toma de decisiones, en tanto que siguiendo a Shaeffer (1994) estos procesos se ubicarían en la escalera de la participación, entre los niveles 4 y 6, en los que los padres son

---

<sup>16</sup> En el discurso de madres y padres, los términos “madre” o “hermana” hacen referencia a la directora de la escuela.

consultados sobre temas de la escuela, aunque no necesariamente su opinión sea tomada en cuenta, oscilando hacia la ejecución de poderes que las escuela les ha designado, ya que es posible identificar en los discursos una tendencia creciente a actuar de acuerdo a la opinión de madres y padres, aunque aún no se exprese con total claridad. Siguiendo a Zambrano (2012) esta posibilidad coincidiría con un ejercicio del poder con otros, producto de la participación en la escuela.

*Todo es la madre, ella propone y todos apoyan, sino con la junta directa de la APAFA (Madre nueva).*

*PI: Una persona como la madre, que escucha, ella dice: “tengo esta idea, ¿les parece bien?” le damos el positivo y el negativo, pero hay personas que vienen y dicen, “No, hacemos esto” y lo hacen y el comentario del padre o el profesor, lo dejan de lado. Eso es lo bueno de la madre, que consulta y de repente ella si tiene una idea, nos reunimos y sale otra idea mejor y ya se hace.*

*(Madres y padres fundadores).*

Finalmente la participación entendida como acciones de coordinación, es un rol circunscrito para la APAFA y los comités de aula. La APAFA de la escuela está conformada por tres personas, presidente, secretario y tesorero, los comités de aula tienen una estructura similar, su instauración se debió a un requerimiento formal de la UGEL. No se evidencia que ésta sea una organización representativa de las madres y padres, la conciben como una instancia intermedia cuya tarea asignada es coordinar con la Dirección, guardar un orden formal en actividades masivas y el cobro de las cuotas previamente establecidas. Sin embargo, es valorada la transparencia con la que actúa y su vigilancia a la rendición de cuentas, aspectos considerados básicos para el crecimiento de la escuela en un clima de confianza que probablemente es lo que ha permitido el mayor esfuerzo en colaborar económicamente, como se observó en el caso

del bingo. Los comités de aula son reconocidos como una unidad más pequeña de representación y coordinación en contacto más directo con la autoridad (APAFA, equipo directivo) y con los padres de familia, es posible entender ello en función de los propios procesos de organización de la escuela, los que se han iniciado por la organización a nivel de aulas.

*P1: [la APAFA se crea] en una reunión, es requisito de la UGEL tener APAFA.*

*Es para eventos más que nada, para programación de reuniones.*

*P3: Más que nada organiza para el bingo, reúne a las directivas para decidir los platos típicos, ayuda a la madre a cobrar el pago de la [cuota de] APAFA.*

*Se da en un plazo, en un día se recibe el pago. (Madres y padres fundadores).*

*PF: [La APAFA] solo están para cobran la APAFA, cobrar las rifas, nada más, no organizan, eso se ve dentro del salón, con el comité de aula. Lo que sí es que se rinde cuenta al toque, por eso rápido se está creciendo, la plata se usa bien. (Madres nuevas).*

Sin embargo, también resalta la ausencia en la narrativa de una participación de las madres y padres como colectivo, el involucramiento se da a partir de una relación personal o individual por familia establecida con la escuela, en la que las madres y padres consultados priorizan el involucrarse y contribuir con su presencia y su fuerza. Surge entonces una cuestión de fondo que interpela esta experiencia analizada, ¿es posible hablar de participación sin tener un colectivo de referencia?

Desde la psicología comunitaria podemos afirmar que sí, en tanto se resalta el carácter procesal de la participación y su contextualización y vinculación con la historia de la comunidad (Montero, 2004), por ello es posible analizar desde el discurso de madres y padres que en esta escuela, dadas las características de su historia y contexto territorial, se ha establecido la participación desde un colectivo “macro” integrado por el

personal de la escuela, las y los estudiantes y las madres y padres de familia, este colectivo macro se reconoce como una comunidad diferenciada, liderada por la directora de la escuela. Se encuentra que aún las madres y padres no se reconocen como un colectivo diferente, probablemente debido a que dado que el liderazgo de la directora es sentido como positivo por ellas y ellos, por lo que aún no ha surgido la problematización respecto a su diferenciación de la autoridad de la escuela.

Desde la mirada educativa también podemos afirmar que existe participación, incluso a partir de una relación individual entre cada familia y la escuela (Torres, 2001). Esta escuela ha pasado por un proceso de desarrollo y crecimiento en el que también los niveles de involucramiento de sus madres y padres se han consolidado y se han fortalecido sus capacidades. Es un espacio que se configura como tendiente a generar procesos auténticamente participativos de acuerdo a lo propuesto por Andrade y Martínez (2007), ya que se cuenta con mecanismos y espacios que facilitan la participación (Reuniones de padres, comités de aula, APAFA, talleres); además estos mecanismos son pertinentes a las necesidades y particularidades de los padres y se sostienen en la información compartida sobre objetivos y responsabilidades de cada actor en la escuela.

Asimismo, se cumple la tercera condición planteada por Andrade y Martínez (2007), se identifica que distintos grupos de actores están involucrados en el quehacer de la escuela, lo que tendría que reforzarse para poder establecer que realmente se trata de una participación auténtica, es la fortalecer la capacidad de madres y padres para proponer e influir las decisiones, aspecto que no depende solo de la apertura del equipo directivo, sino también de que madres y padres están dispuestos a asumir dicho rol.

La participación de madres y padres en esta escuela podría construirse en las tres dimensiones referidas por Hernández (como se cita en Oraison y Pérez, 2006) ser parte,



tener parte y tomar parte. Sentirse parte del proyecto educativo, entender claramente qué esperar del servicio educativo ofrecido y qué se debe cumplir como madre o padre de familia y actuar concretamente a partir de ello. Las madres y padres ya se involucran directamente en el uso de los recursos y los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos; reconocen que merecen una educación de calidad y están informados sobre el uso de los recursos aportados a la escuela (Corvalán y Fernández, 2000).

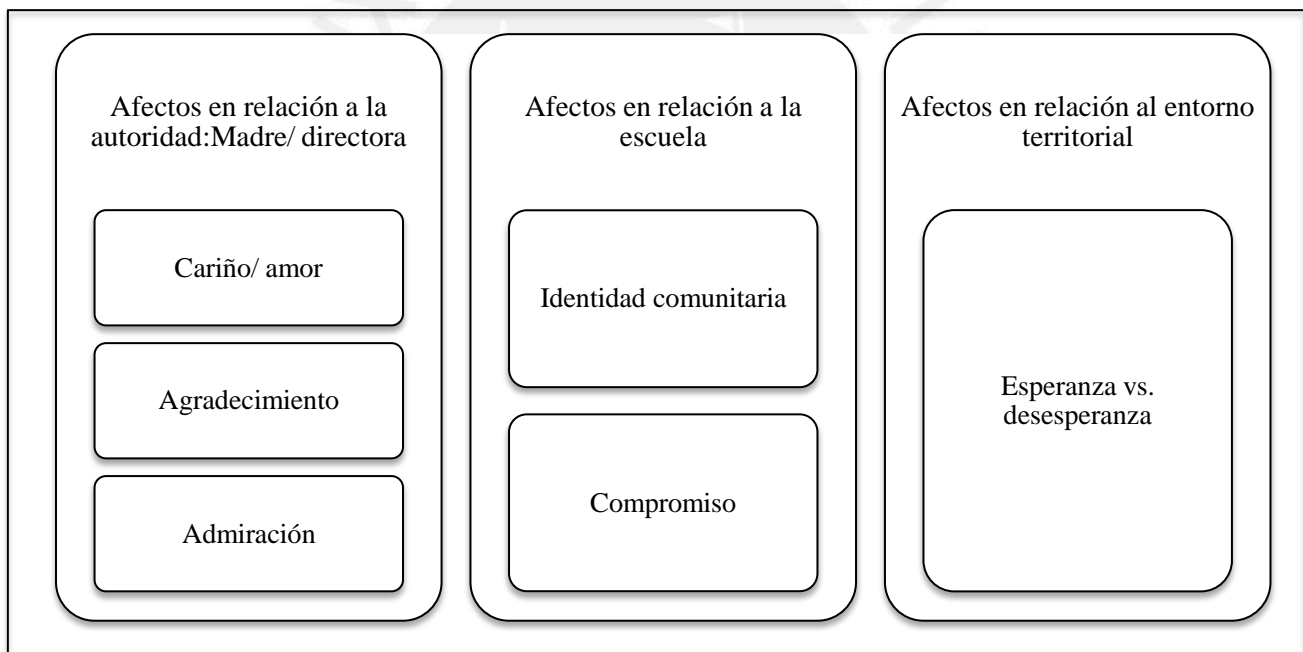
Todo lo mencionado ha formado parte de un proceso de aprendizaje para esta comunidad educativa – equipo directivo, docentes, madres y padres de familia - aprendizaje a diferentes niveles que les ha permitido superar las clásicas brechas entre familia y escuela que suelen limitar la participación (Andrade, 2002), por lo que consideramos sería posible iniciar y fortalecer procesos participativos que deriven en transformaciones de las capacidades de madres y padres, así como de la misma comunidad educativa. Ello coincide con lo encontrado por Sarmiento y Zapata (2015) en cuatro localidades peruanas, por lo que sería posible hipotetizar que es una dimensión a desarrollar de manera generalizada en las familias de nuestro país.

Finalmente, de acuerdo a lo propuesto por Corvalán y Fernández (2000), desde la investigación educativa, encontramos que es posible caracterizar la participación de madres y padres en esta escuela en dos de las categorías. La participación como herramienta de eficiencia y mejoramiento de la calidad educativa se refleja tanto en el reconocimiento de la corresponsabilidad de madres y padres en la tarea educativa de sus hijas e hijos, como su involucramiento en la organización de la APAFA y comités de aula, así también en su colaboración con recursos materiales en la escuela. De igual forma, al respecto de la participación como instrumento de control ciudadano, se observa en la escuela que la transparencia y la rendición de cuentas son parte del quehacer cotidiano, y son reconocidas de manera positiva por los padres de distintos

grupos, mientras que aún el ejercicio de derechos se encuentra supeditado al fortalecimiento de capacidades de madres y padres para ejercer mayor influencia en los procesos de toma de decisiones. La participación de madres y padres como un proceso de aprendizaje comunitario, se encuentra vinculado a la comunidad de la escuela, en tanto, aún no se observa una diferenciación de las madres y padres como colectivo.

### **Afectos involucrados al participar**

En el análisis de las narrativas de los actores, los afectos involucrados al participar pueden clasificarse en cuatro variantes, en relación a qué o quién se vivencian, tal como se muestra en la figura 5 a continuación:



*Figura 5.* Afectos involucrados en la participación de madres y padres en la escuela.

Elaboración propia

#### **Afectos en relación a la madre/ directora**

Este primer acápite se refiere a los afectos manifestados en relación a la autoridad, personificada por la directora, que son percibidos como “cariño/amor” hacia una figura central para entender el funcionamiento de la escuela. De acuerdo a la narrativa de los participantes, la directora ha establecido una relación cercana y cargada

de afecto con ellas y ellos, lo que ha permitido influenciar las diferentes maneras cómo se relacionan con la escuela como institución, lo cual es señalado continuamente por los participantes de la investigación:

*P1: (...) el trato de la directora, ha sido bastante cordial. Lo primero es mamá que viene, papá que viene es el saludo, el saludo, como dice, la bienvenida, la acogida... (P5: El trato que nos da, ¡es un cariño! Nos daría su corazón si pudiera). Eso ha sido, yo pienso. Si no fuese ese trato, pienso que cada uno estuviera andando su camino.*

*P3: las mamás podemos buscar a la madre para conversar, si hay un problema, si algo va mal, ella nunca se niega, sí o sí te recibe, te escucha, te da alternativas, uno como que se calma ¿no? Ella está todo el tiempo, hasta de noche en su casa. (Madres y padres fundadores).*

La expresión del afecto de la directora rompe la barrera inicial de desconfianza, llegando a “afectar” a madres y padres, en el sentido propuesto por Kaës (2013), un afecto que contagia, que se esparce por toda la escuela. Aunque un riesgo latente es la personificación de lo institucional en la figura de la directora, generando un lazo de dependencia, que podría ser problemático ante la ausencia de dicha figura protectora.

*P4: [Ante la pregunta ¿qué va a pasar cuando la directora ya no esté?]....nos vamos a quedar huérfanos. (Madres y padres fundadores).*

*PA: Queremos que no se vaya [la madre], nos quedaríamos huérfanos (Madres nuevas).*

Para las madres y padres la escuela, a través de la figura de la directora, ha impuesto límites organizadores que les permiten experimentar su experiencia de maternidad y paternidad de manera diferente, teniendo un referente al que valoran positivamente. Nombrada coincidentemente como “la madre”, su rol trasciende de ser

una figura administrativa o de liderazgo pedagógico, para efectivamente asumir rasgos idealizados maternizantes, de afecto, cuidado, autoridad y enseñanza incluso de las madres y padres de familia, identificando en el discurso el agradecimiento por lo que la directora les brinda; ello concuerda con lo planteado por Ciompi (2007), en este caso los afectos hacia la directora están guiando al pensamiento y comportamiento cotidiano de las madres y padres.

*P5: No solamente nuestros hijos, sino nosotros también, algunas cosas de la madre que hemos ido viendo, lo hemos incorporado y nos beneficia a cada uno (P5: Creo que nosotros también hemos estado aprendiendo...) Cada día vas aprendiendo, si la madre dice, a tal hora tienes que estar, vas aprendiendo, si es un minuto tarde, a muchos de nosotros, a mí me ha chocado mucho la primera vez que me ha llamado la atención...*

*P4: Es que lo que la madre quiere es el interés de los padres con sus hijos, eso es lo que ella quiere, lucha como dicen. Uno de los recalcos (sic) de la madre, es que le gusta trabajar: ella, los profesores, padres de familia y el niño, como una cadena: directora – profesores – padres - alumnos. (Madres y padres fundadores).*

Asimismo, madres y padres reportan su admiración, que incluso puede oscilar hacia la idealización de la figura de la directora, lo que se expresa muy claramente en el discurso de una participante “Ella [la madre] cuida bien a sus niños, mejor que nosotros creo (Madres nuevas)”. Resulta importante señalar que al transcurrir de la historia de la escuela, la figura de la madre – directora adquirió estos rasgos idealizados, a la par que se consiguieron logros considerados importantes para las madres y padres (Mejora de la infraestructura, 1° puesto en la ECE, Premio La Buena Escuela); ello ha generado que sea muy complejo para madres y padres plantear cuestionamientos sobre

las decisiones tomadas por la directora o plantear abiertamente incomodidades o sugerencias para la mejora de la escuela, es decir que si bien se ha establecido una relación cercana y respetuosa con ellas y ellos, las madres y padres no ejercen su capacidad crítica asumiendo generalmente un rol de soporte de las decisiones, más que de intervención y propuesta.

### **Afectos en relación a la escuela**

Las voces de los participantes de la investigación refieren la identificación que sienten al respecto de la escuela, la misma que parte de un vínculo afectivo establecido desde el contacto inicial, que en el caso de las madres y padres fundadores, se ha reforzado a través de los años y en el caso de las madres nuevas, el trato afectuoso que reciben impacta positivamente en su imagen interna de la escuela, como lo plantea uno de los participantes: *“Te tratan bien, tratan bien a tus hijos, qué madre no va a querer que a tu hijo le den el cariño, el afecto, el amor. Por eso los papás estamos comprometidos con este colegio”* (Madres nuevas).

En el caso de esta escuela, encontramos que la identificación y compromiso con los objetivos planteados (lograr aprendizajes y el cuidado de las y los estudiantes), trasciende a los sujetos consultados dotándolos de una suerte de espíritu de cuerpo o sentir comunitario en relación a la escuela como institución, más que como padres, actores educativos, tal como proponen Montero (2004) y Kaes (como se cita en Cuevas y Guerra, 2010). Asimismo, una escuela que ha logrado comprometer a las madres y padres y al mismo tiempo funcionar de manera eficiente, una madre nueva refiere: *“yo por eso estoy en todas [las actividades, eventos] toditito lo que me llaman estoy, quiero apoyar, ¿cómo no hacerlo?”*, evidenciando que esta escuela existe efectivamente una simbiosis entre participación y compromiso como plantea Montero (2004).

Además se encuentra que desde el discurso de los padres, el equipo directivo reconoce como importante involucrar a madres y padres de familia en una reflexión permanente sobre el significado de su rol de acompañamiento y soporte de sus hijas e hijos, lo que los interpela y les motiva la reflexión desde su rol materno/paterno. La escuela requiere la participación de ambos, madre y padre, de cierta manera se ha relevado la figura paterna como importante en la crianza de los hijos, lo que ha significado despertar su interés por lo novedoso de la propuesta y vincularlos en una responsabilidad compartida, explorando otras áreas importantes como el desarrollo personal o el de pareja.

*PC: Eso es algo que dice la madre, el hijo no es de uno, es de los dos, para que se hagan responsables ambos.*

*PD: En otros colegios es mamá, mamá y nunca llaman a los padres, acá no, acá enseñan tanto a los hijos, como a los padres. (Madres nuevas).*

*P1: ese es el avance de acá, (...) acá se ha tratado la unión familiar, qué trato tienes con tu hijo, qué trato tienes con tu esposa, eso nos han hablado. Y nosotros muchos, nunca habíamos pisado [sic] a una psicóloga y gracias a eso, hemos conocido (P2: Igual yo) y eso me ha ayudado para que mi relación de pareja esté mejor (Madres y padres fundadores).*

Ello implica reconocer a las madres y padres como personas, hombres y mujeres, con historias y subjetividades particulares, en las que un plano diferenciado es su ejercicio de ser padres. Como refieren los entrevistados, ser mirados, ser reconocidos como personas genera un impacto positivo, una sensación de gratitud que va a reforzar su compromiso con la escuela.

*[No sólo al hijo], sino a ti mismo, tu propia formación personal, hay varios acá que hemos cambiado mucho, hemos aprendido. (Representante de la APAFA).*

*PC: [La celebración del día de la madre]Es un día para nosotras como mamás, sólo para nosotras, sin hijos, nos reímos, jugamos, nunca había visto algo así (Madres nuevas).*

Al mismo tiempo, desde la escuela se plantea de manera clara qué se necesita de las madres y padres:

*P3: Cuando venimos a pedir una vacante, te explica, usted tiene que venir a la escuela de padres, papá y mamá, a las faenas tienen que venir, sabiendo los requisitos usted firma el documento de su hijo. Como dice P1, madre ve cómo te califica al final del año, si el padre ha estado muy bien, normal y si tienes faltas, es ahí donde te recalca lo que te dijo al principio, como padre te das cuenta de lo que estas fallando, eso es bueno, vas mejorando. (Madres y padres fundadores).*

Esta exigencia de la escuela contradice lo encontrado por Cueto y Balarín (2008), en tanto en esta escuela sí se explicita la responsabilidad compartida entre docentes y padres de familia en la educación de los estudiantes.

### **Afectos en torno al entorno territorial**

Para entender el sentido subjetivo de la participación de madres y padres de familia en la IE Nro. 58 Mary Ward, desde la voz de los actores involucrados – madres y padres de familia - es preciso contextualizar cómo se estructura la relación entre la escuela y la comunidad aledaña<sup>17</sup> desde una mirada al territorio local. Si bien esta perspectiva no fue contemplada al iniciar la investigación, surgió como un tema emergente en todas las entrevistas realizadas durante la etapa de recolección de información, y se decidió su inclusión en este apartado al evaluar la magnitud del impacto del espacio local en los afectos involucrados en su participación. De hecho,

---

<sup>17</sup> Por comunidad aledaña nos referimos a la zona de viviendas alrededor del terreno de la escuela.

siguiendo a Gonzáles Rey (2008), entendemos que lo vivenciado a nivel territorial impacta también en aquello vivenciado en la escuela como institución, en tanto existe una subjetividad social construida por el colectivo de madres y padres.

Para los participantes de la investigación la comunidad aledaña es percibida como un espacio problemático. Como ya se ha mencionado, Jicamarca es un territorio actualmente en disputa entre las municipalidades de San Antonio de Huarochirí y San Juan de Lurigancho. Esta disputa que ha ido escalando en sus niveles de violencia, ha configurado para las y los participantes un espacio público marcado por el enfrentamiento entre dos juntas vecinales que apoyan a una u otra municipalidad.

Madres y padres reconocen el impacto negativo de la violencia social existente en el territorio que impide el desarrollo de la comunidad aledaña: *“No se puede crecer por los problemas, por eso no crece el pueblo, así estamos desde el inicio” (Madres nuevas)*. Perciben estos conflictos limítrofes como parte de su realidad cotidiana y como causantes del atraso en cuanto al acceso a servicios en el que se encuentra la zona. Se oscila entre la desesperanza - al no vislumbrar una solución - y la esperanza que genera saber que aún en esas condiciones se logró conseguir el terreno para la construcción de la escuela e irla implementando paulatinamente, lo que coincide con lo señalado por Vidal y Pol (2005), ya que la acción de construcción de la escuela es sentida como una marca simbólica en el territorio, territorio que al mismo tiempo impacta en la subjetividad de los sujetos entrevistados.

Consideramos que inevitablemente la coyuntura local afectará los procesos de la escuela, en tanto ésta es un espacio de discusión política (López, 2006) que no se encuentra ajena al acontecer que sucede fuera de sus límites u horarios.

En general, las madres y padres se muestran de acuerdo con la posición asumida por la escuela al evitar lazos con las juntas directivas en pugna. *“Seguro has visto en*



*Youtube hay varios videos de Jicamarca, gente peleándose, apedreándose por un terreno....en parte mejor que el colegio no se relacione con las juntas directivas”* (Representante de APAFA). En una comunidad problemática, permeada por la violencia y la falta de gobierno - como la que aquí se presenta - la escuela tenderá a dejar fuera los problemas relacionados a la comunidad, ya que no cuenta con los recursos para enfrentar la anomia del ambiente y tampoco es su función, como señalan Bello y Villarán (2009).

Sin embargo, es preciso señalar que esta escuela es significada como uno de los pocos espacios estructurados en un marco de institucionalidad, un espacio además respetado por la población, en el que es un “logro” conseguir una vacante, que ha logrado posicionarse y obtener resultados positivos en este entorno, lo que le facilitaría la posibilidad de generar espacios de diálogo y problematización entre juntas vecinales o atraer la mirada pública sobre este territorio.

A partir de lo referido en este apartado ha sido posible la exploración del sentido subjetivo construido al respecto de la participación de madres y padres en la escuela, encontrando una relación coherente entre el discurso narrativo que ofrecen, los significados que elaboran y los afectos que declaran sentir. Como refiere González Rey (2002), el sentido subjetivo integra la vivencia subjetiva de participar, relacionando lo simbólico y lo afectivo, representados en esta investigación por los ejes de análisis propuestos.

## Conclusiones y propuestas

Esta sección mostrará las principales conclusiones y propuestas a partir de la investigación realizada, en un intento de aportar al análisis y reflexión sobre los desafíos de la participación de madres y padres en la escuela. De la misma manera se detallarán las limitaciones y recomendaciones para investigaciones futuras en la materia.

La participación es un proceso potencialmente constructivo, que tiene un efecto político en el sentido de que forma ciudadanía y con ello fortalece las competencias de la sociedad civil; a la vez es un proceso sumamente complejo, fundamentalmente por dos aspectos, por un lado involucra relaciones sociales y por tanto, relaciones de poder y, al tratarse de un proceso humano, implica subjetividades individualidades y sociales, difíciles de observar y comprender. De acuerdo a esta investigación, se encuentra que para generar procesos participativos en la escuela, resulta necesario partir del reconocimiento de la madre o padre como sujeto de derechos con una responsabilidad activa en la educación de sus hijas e hijos; este reconocimiento debe darse más allá de una normativa o aspectos formales, para establecerse desde el tipo de vínculo que se construye entre la escuela y los padres de familia, por ejemplo respetando sus saberes, reconociéndolos más allá de su rol paterno, para empezar a mirarlos como individuos. A la luz de la experiencia analizada, consideramos que es sumamente potente que el personal de las escuelas pueda empezar a reflexionar sobre qué necesitan madres y padres para involucrarse de manera efectiva en el aprendizaje de sus hijos.

Encontramos que para los madres y padres, ello es una característica de la IE Fe y Alegría N° 58 Mary Ward, los vínculos establecidos entre la escuela y las madres y padres parten del afecto y reconocimiento a los individuos y su corresponsabilidad frente a la formación integral de sus hijas e hijos; lo que ha generado una fuerte

identificación de madres y padres con la escuela como colectivo “macro” liderado por la directora, por lo que aún no se evidencia un colectivo diferenciado de madres y padres.

Consideramos que un factor que influye sobre esta situación es el contexto territorial en el que se ubica la escuela. El contexto de violencia y falta de institucionalidad ha naturalizado condiciones de vida precarias y la negación de derechos básicos de los pobladores. En este escenario, la construcción de la escuela y la aparición en escena del liderazgo de la directora, sumados al establecimiento de vínculos afectivos con las madres y padres y el reconocimiento de sus necesidades, actuaron como catalizadores que organizan y estructuran a una parte de la población en torno al objetivo común de la educación de sus hijos. Es preciso indicar que si bien esta organización y estructuración se ha conducido de una manera esencialmente directiva, creemos que ello es parte del mismo proceso grupal de organización, que potencialmente puede dar pie a procesos de problematización y constitución de una participación activa de madres y padres de familia como colectivo diferenciado, es decir que no solo existan espacios de participación y variedad de actores incluidos en el proceso, sino que estos actores pueden influir en la toma de decisiones de manera informada y colectiva.

Para las madres y padres consultados en esta investigación la participación se refiere a: involucrarse (con la escuela, con los procesos educativos de sus hijos e informarse), apoyar en la gestión de la escuela (con recursos y con su presencia y aprobación) y finalmente, coordinar (a nivel de APAFA y Comités de Aula). Así, vemos que desde la investigación educativa los significados que establecen se refieren fundamentalmente a cuestiones relacionadas con la eficacia y mejora de la calidad de la escuela, y los aspectos relativos a la vivencia se establecen desde el colectivo “macro” de la escuela. Desde la psicología comunitaria estos significados se relacionan con el

sentido de pertenencia, la capacidad de agencia de los sujetos y el potencial transformador de su realidad.

Resulta entonces interesante señalar que si bien el concepto de participación ha sido generalmente idealizado en la literatura, es necesario también problematizarlo y entenderlo como parte de procesos más amplios a nivel social, que implican la generación previa de condiciones mínimas para poder participar, que implican contar con el reconocimiento de nuestros derechos y nuestra capacidad de sentar una posición en diversas situaciones, de manera análoga requieren que la institución educativa reconozca los derechos de madres y padres y que se establezcan los espacios y mecanismos de participación. Para la psicología comunitaria, el concepto de participación es clave pues considera su potencial transformacional de las situaciones injustas o excluyentes, lo que confronta las concepciones de la literatura educativa que la entienden únicamente en términos de presencia o uso de un servicio; este enfoque calza con la propuesta de Fe y Alegría como movimiento de educación popular y promoción social, por ello, consideramos que sería importante que la escuela pueda empezar a generar espacios de diálogo, de reflexión crítica de las madres y padres de familia que permitan ir problematizando tanto aspectos del entorno comunitario de la escuela, como de su propio rol dentro de ella.

Esta investigación se ha focalizado en la voz de madres y padres de la escuela, para futuras investigaciones se recomienda contar también con la voz de otros actores educativos: alumnas y alumnos, docentes, directivos de manera que sea posible explorar la subjetividad social alrededor de la participación desde sus miradas, lo que seguramente enriquecería la discusión y alcances de esta investigación. Del mismo modo creemos que contar con la vivencia de algún actor de la comunidad, externo al

proyecto educativo permitiría establecer con mayor claridad los vínculos – o la ausencia de ellos – entre la escuela y la comunidad.

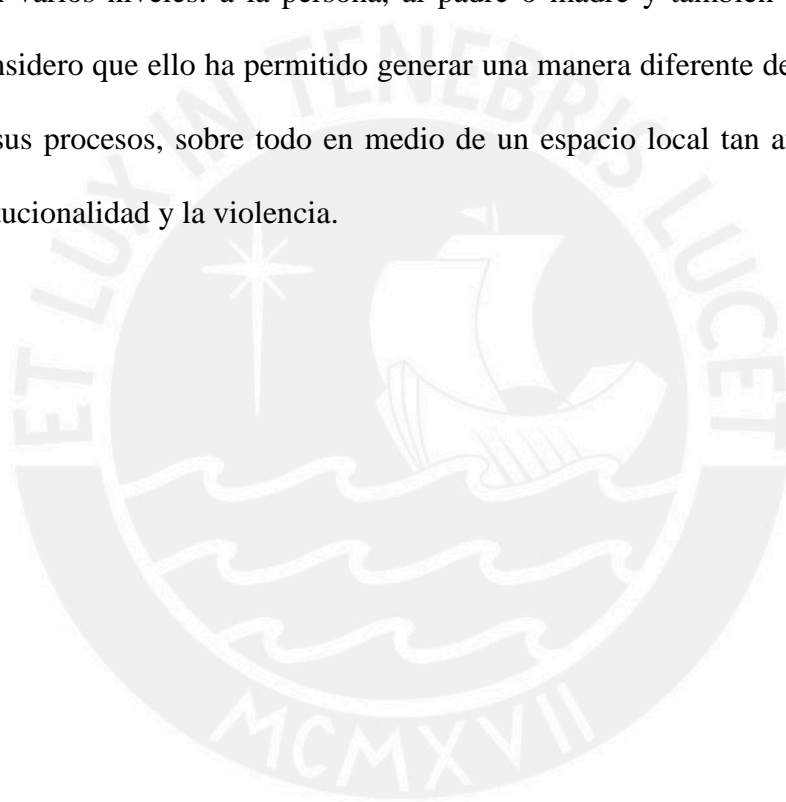
Al nivel de las políticas educativas también es preciso señalar que éstas deben considerar el tipo de vínculo que establece la escuela con madres y padres de familia, estableciendo no sólo normativas, sino también estrategias y espacios de asistencia técnica a las instancias descentralizadas (Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local) y orientaciones para que las escuelas involucren a sus padres de familia en el aprendizaje, aspectos esenciales para dar soporte a un proceso de por sí complejo, pero que está demostrado por la evidencia que contribuye al quehacer de la escuela y al aprendizaje de los estudiantes.

Un aspecto a resaltar de esta experiencia es el liderazgo de la directora de la escuela, quien ha establecido una gestión que involucra a madres y padres en la educación de sus hijos; ejerce el liderazgo pedagógico, pues todas sus acciones están centradas en los aprendizajes de las y los estudiantes y ha sido capaz de generar compromiso y participación de madres y padres en un contexto altamente desafiante. Este análisis nos permite enfatizar la importancia de la figura de los directores en las escuelas peruanas, en tanto sus acciones y el manejo de sus emociones pueden diferenciar significativamente el quehacer cotidiano de las escuelas, como se analiza en esta experiencia particular.

Se ha encontrado además, que si bien existe abundante literatura sobre la participación, sus prácticas, niveles y significados, existe un vacío en cuanto a la mirada de los propios actores del proceso, su subjetividad y las relaciones de poder que se construyen al participar. Asimismo, la experiencia analizada nos permite relevar la importancia del sentido subjetivo en el compromiso, sin embargo, es un aspecto poco analizado aun en la psicología comunitaria, por lo que una recomendación clave que se

desprende de este proceso de investigación es poder generar hipótesis e investigación al respecto.

Para finalizar, una reflexión que me surge de todo este proceso de investigación es respecto a la fuerza e impacto de los vínculos, a partir de lo encontrado, en la vivencia subjetiva de estas madres y padres he observado el efecto transformador de los afectos en relación a la directora, consolidando un vínculo que ha partido del reconocimiento y el respeto en varios niveles: a la persona, al padre o madre y también al usuario del servicio. Considero que ello ha permitido generar una manera diferente de entender a la escuela y a sus procesos, sobre todo en medio de un espacio local tan afectado por la falta de institucionalidad y la violencia.



## Referencias

- Alcázar, L. (2004) Autonomía y gestión en los centros educativos. El caso de Fe y Alegría. *Revista Economía y Sociedad* Num. 52. Lima: CIES.
- Alcázar, L., Cieza, N. (2002) *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú*. Lima: Instituto Apoyo y CIES.
- Alcázar, L. y Valdivia N. (2011) Escuelas de Fe y Alegría en el Perú: Análisis del modelo de gestión institucional y pedagógica y lecciones para la educación pública. En Parra, J. y Wodon, Q. (eds.) *Escuelas religiosas en América Latina: el caso de Fe y Alegría*. Lima: Banco Mundial. Recuperado de [http://www.feyalegría.org/images/acrobat/EstudioDeCasoSobreFyA\\_WB.pdf](http://www.feyalegría.org/images/acrobat/EstudioDeCasoSobreFyA_WB.pdf)
- Altschul, I. (2011) Parental Involvement and the Academic Achievement of Mexican American Youths: What Kinds of Involvement in Youths' Education Matter Most? En *Social Work Research*, 35, 159 - 170. Recuperado de <http://swr.oxfordjournals.org/content/35/3/159.abstract>
- Alvarado y Muñiz (2013) Evaluación de la gestión escolar y tipo de escuelas en el Perú: Una aplicación de costo efectividad. Lima: Universidad del Pacífico. Recuperado de [http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD1312\\_Alvarado.pdf](http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD1312_Alvarado.pdf)
- Andrade, A. (2002, diciembre) Aulas y Escuelas de calidad: propuesta de monitoreo a la participación de padres de familia. *Revista Digital Umbral 2000* (8) (pp. 1 – 13). Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/aULAS%20Y%20ESCUELAS%20D%20ECALIDAD%20MONITOREO%20Y%20PARTICIPACION%20D%20EL%20O.pdf>
- Andrade A. y Martínez M. (2007) Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso peruano. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Educativas. Recuperado de [http://www.oei.es/reformaseducativas/participacion\\_incidencia\\_sociedad\\_civil\\_politicas\\_educativas\\_peru.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/participacion_incidencia_sociedad_civil_politicas_educativas_peru.pdf)
- Baldonado, M. (1999) Fe y Alegría: Una iniciativa social de educación pública de calidad para los más pobres. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIX, Num. 1 (pp.129 – 143) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029106>
- Bastiani, J. y Bermúdez, F. (2012) La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (1), 21 – 40. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-1/exploraciones1.pdf>
- Bello, M. y Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En N. López (Coord.). *De relaciones*,

*actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.* (pp. 115 – 170). Buenos Aires: IPE – UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189502s.pdf>

Benavides, M., Rodrich, H. y Mena, M. (2009) Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia-escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco. En *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1, 7 – 31. Recuperado de <http://cies.org.pe/sites/default/files/files/otrasinvestigaciones/archivos/revista-peruana-de-investigacion-educativa.pdf>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf)

Borgonovi, F. y Montt, G. (2012) Parental involvement in selected PISA countries and economies. Recuperado de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2012\)10&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2012)10&docLanguage=En)

Campos, T. y Gomes E. (2009) Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Recuperado de [http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T\\_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf](http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf)

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro E. (2014a) Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. Un estudio internacional comparado. doi: 10.13140/2.1.2196.1288

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro E. (2014b) Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. doi: 10.13140/2.1.1933.9840

Ciampi, L. (2007) Sentimientos, afectos y lógica afectiva. Su lugar en nuestra comprensión del otro y del mundo. En *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27 (100), 425 - 443. Recuperado de <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/16008/15867>

Corvalán, J. y Fernández, G. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (4) 9-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030402>

Cueto, S. y Balarín, M. (2008). *La Calidad de la Participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas.* Documento de Trabajo nro. 35. Lima: GRADE; Niños del Milenio. Recuperado de <http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2012/10/dt35.pdf>



- Cuevas M. y Guerra, R. (2010) Vínculo y sufrimiento institucional. *Praxis Revista de Psicología* 17, 23 – 50. Santiago de Chile: Praxis
- Cuglievan G. y Rojas V. (2008). “La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima”. En: *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú contribuciones empíricas para el debate* (pp. 291 -342). Lima: GRADE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-7.pdf>
- Díaz, H. (2011) Fe y Alegría nro. 58, aprender de la experiencia. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/Hugo-Díaz/fe-y-alegria-no-58-aprender-de-la-experiencia.html>
- DS N°011 – 2012 – ED. Reglamento de la Ley General de Educación. Presidencia de la República del Perú (2012).
- Eguren, M. (2006) Educación y participación: Enfoques y prácticas promovidos desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas. En C. Montero (ed.) *Escuela y participación en el Perú, temas y dilemas* (pp. 43 – 128). Lima: IEP Ediciones.
- Escobedo, P. A; Valdés, A. A, Reyes, N. M., y Martínez, E. A. (2010) Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. En *Liberabit* 16 (1). Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100008&script=sci_arttext)
- Fe y Alegría (2015) *Dónde estamos*. Recuperado de <http://www.feyalegria.org.pe>
- Ferullo, A. (2006) *Triangulo de Las Tres P: Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Gonzáles, N. (2006) Participación de los padres de familia e la educación: El caso de las asociaciones de padres de familia. En C. Montero (ed.) *Escuela y participación en el Perú, temas y dilemas* (pp. 313 – 353). Lima: IEP Ediciones.
- González Rey, F. (1999a) La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. En *Teoría e Pesquisa*, 15, 127-134. Recuperado de [http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao\\_biblio/fernando/artigos/teoria\\_da\\_subjetividade/La\\_afectividad\\_desde\\_una\\_perspectiva.pdf](http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/La_afectividad_desde_una_perspectiva.pdf)
- González Rey, F. (1999b). *La investigación cualitativa en Psicología: Rumbos y desafíos*. Sao Paulo: EDUC
- González Rey, F. (2001) La subjetividad: Su significación para la ciencia psicológica. En Odair, F. y González Rey, F. *Por uma Epistemologia da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio - histórica e a teoria das representações sociais*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=13lvBULhdfcC&oi=fnd&pg=PA19&dq=gonzalez+rey+subjetividad&ots=wsyNTjBfx2&sig=1R6zmQceCYIEDiE>

[QeQ\\_RZ0\\_U5Qg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=gonzalez%20rey%20subjetividad&f=false](#)

González Rey, F. (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. En *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4 (2), 225-243. Recuperado de [http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_8/vol.4no.2/articulo\\_1.pdf](http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf)

González Rey, F. (2009) Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. En *Universitas Psychologica*, 9, 241-253. Recuperado de [http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao\\_biblio/fernando/artigos/teoria\\_da\\_subjetividade/Las\\_categorias\\_de\\_sentido.pdf](http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Las_categorias_de_sentido.pdf)

González Rey, F. (2011) Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: Analizando una perspectiva post racionalista en psicoterapia. En *Rivista di Psichiatria*, 46, 310-314. Recuperado de [http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao\\_biblio/fernando/artigos/teoria\\_da\\_subjetividade/Sentidos\\_subjetivos\\_lenguaje\\_sujeto.pdf](http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Sentidos_subjetivos_lenguaje_sujeto.pdf)

González Rey, F. (2013) La subjetividad en una perspectiva cultural- histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. En *CS*, 11, 19-42. Recuperado de [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4968415.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4968415.pdf)

Henderson, A. y Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington DC: National Committee for Citizen in Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375968.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista M. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de <http://maestriapedagogia2013.files.wordpress.com/2013/05/hernandez-s-2010-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Guerrero, L. (2012) *Escuelas Marca Perú*, Recuperado de [http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-content/uploads/2012/03/documentos\\_taller/Escuelas\\_Marca\\_Peru.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-content/uploads/2012/03/documentos_taller/Escuelas_Marca_Peru.pdf)

Instituto de Promoción del Desarrollo Agrario (2012) *Comunidad Campesina de Jicamarca*. Recuperado de <http://www.ipdaong.org/jica.htm>

Ley 28044. Ley General de Educación. Presidencia de la República del Perú (2003)

Ley 28628. Ley que Regula la Participación de las Asociaciones de Padres de Familia en las Instituciones Educativas Públicas. Presidencia de la República del Perú (2005).

López, M. (2006) Una revisión a la participación escolar en América Latina. *Documento de Trabajo nro. 35*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de <http://www.rinace.net/bliblio/PREAL%2035.pdf>

- Mendoza, R. (2012) Chancones y ganadores. *Diario La República*. Recuperado el 1 de mayo de 2014 de <http://www.larepublica.pe/19-08-2012/chancones-y-ganadores>
- Mitjans, A. (1998) Subjetividad, Complejidad y Educación. En *Psicología para América Latina*. Recuperado de <http://www.psicolatina.org/13/subjetividad.html>
- Montero, C. (2006) Prólogo. En C. Montero (ed.) *Escuela y participación en el Perú, temas y dilemas* (pp. 9 - 28). Lima: IEP Ediciones.
- Montero, M. (2004) *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Oraison M. y Pérez A. (2006) Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. En *Revista Iberoamericana de educación*, 42, 15 – 29. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf>
- OREALC / UNESCO Santiago (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO. Recuperado el de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>
- Parra, J., García - Sanz, M.P., Gomariz, M.A. y Hernández, M.A. (2014) Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127 – 148) Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE\\_Digital\\_r.pdf](http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf)
- Recart, M., Mathiesen, M. y Herrera, M. (2005) Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. En *Revista Enfoques Educativos*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006) Alianza Familia - Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. En *Psyche*, 15, 119 – 135. doi: 10.4067/S0718-22282006000100010
- Rivero, J. (2013) Consejo Nacional de Educación. *La agonía de la escuela pública*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/José-Rivero-Herrera/la-agonia-de-la-escuela-publica.html>
- Salas, P. (2011) “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática” La Experiencia de la Institución Educativa Fe Y Alegría Nro. 58 Mary Ward. Recuperado de <http://www.observatorioeducativo.info/wp-content/uploads/2013/11/008-EXE-GESTION-FEYALEGRIA-2.pdf>

- Sánchez, P., Valdés A., Reyes, N. y Carlos, E. (2010) Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. En *Liberavit* 16, 1, 71-80. Universidad San Martín de Porres: Lima.
- Shaeffer, S. (1994) *Participation for educational change: a synthesis of experience*. París: UNESCO. Recuperado de [www.unesco.org/education/pdf/11\\_197.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/11_197.pdf)
- Sarmiento, P. y Zapata, M. (2015) Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: Un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú. En *Avances de Investigación*, 16, 7- 69. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI16.pdf>
- Stake, R. E. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <http://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Stojnic, L. y Consiglieri, N. (2015) *Ser escuela, construir comunidad: Factores de éxito del modelo de gestión Fe y Alegría*. Lima: PUCP
- Suizzo, M.-A., Jackson, K. M., Pahlke, E., Marroquin, Y., Blondeau, L. y Martínez, A. (2012), Pathways to Achievement: How Low-Income Mexican-Origin Parents Promote Their Adolescents Through School. *Family Relations*, 61, 533–547. doi: 10.1111/j.1741-3729.2012.00727.x
- Trahtemberg, L. (2012) El derecho de nacer (asignaciones por niño). *Diario Correo*. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/1998-el-derecho-de-nacer-asignaciones-por-nino.html>
- Tomat, C. (2012) El "focus group": nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. En *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12 (2), 129-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53723279006>
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., y Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. En *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38 (3), 183–197. <http://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Torres, R. (2001) *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y Experiencias en América Latina*. Santiago de Chile: OEA
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo C., Donoso, F. (2010) *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- Trung Lam, B. y Ducreux, E. (2013) Parental Influence and Academic Achievement among Middle School Students: Parent Perspective. En *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23 (5), 579 - 590 doi:10.1080/10911359.2013.765823
- Valdés, Á. A., Pavón. M., M. y Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. En

*Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

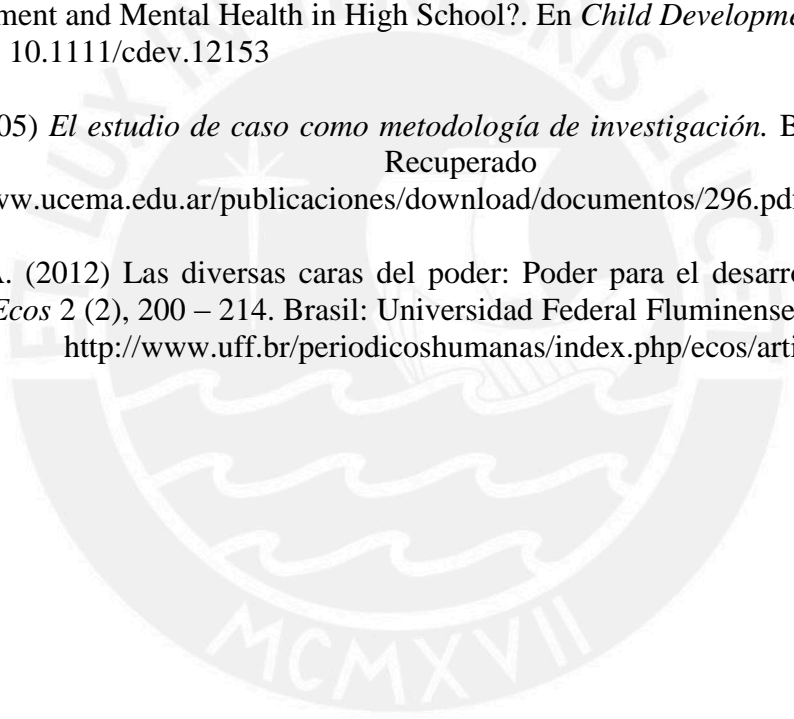
Vidal, T. y Pol, E. (2005) La apropiación del espacio: una propuesta teórica para entender la vinculación entre las personas y los lugares. En *Anuario de Psicología* 36 (3), 281 – 297. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61819/81003%26a%3Dbi>

UNICEF (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de [http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BDs\\_imce/escuelas\\_efectivas\\_sectores\\_pobreza.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BDs_imce/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.pdf)

Wang, M. y Sheikh-Khalil, S. (2014) Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School?. En *Child Development*, 85, 610 – 625. doi: 10.1111/cdev.12153

Yacuzzi, (2005) *El estudio de caso como metodología de investigación*. Buenos Aires: CEMA. Recuperado de <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Zambrano, A. (2012) Las diversas caras del poder: Poder para el desarrollo humano. *Revista Ecos* 2 (2), 200 – 214. Brasil: Universidad Federal Fluminense. Recuperado de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/950>



## Apéndices

### Apéndice 01

Funciones de la APAFA según la Ley N°28628

	FUNCIÓN	PROCESO
<b>a</b>	Participar en el proceso educativo de los hijos de sus asociados, buscando la inclusión de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades.	Educativo
<b>b</b>	Colaborar en las actividades educativas que ejecuta la institución educativa, promoviendo un clima armonioso favorable para el aprendizaje.	Educativo
<b>c</b>	Vigilar la distribución oportuna y el uso adecuado del material educativo que utilizan los estudiantes.	Administrativo
<b>d</b>	Velar por la mejora de los servicios, infraestructura, equipamiento, mobiliario escolar y materiales, tanto educativos como lúdicos.	Administrativo
<b>e</b>	Gestionar la implementación de programas de apoyo alimentario; de salud física y mental; de deportes, orientación vocacional y de otros servicios que contribuyan al bienestar de los estudiantes.	Administrativo
<b>f</b>	Recibir información sobre el manejo administrativo, financiero y económico de la institución educativa.	Administrativo
<b>g</b>	Denunciar, ante los órganos competentes las irregularidades que se produzcan en las instituciones educativas.	Administrativo
<b>h</b>	Participar, a través de veedores, en los procesos de adquisición de bienes y servicios que se realicen en las instituciones educativas y en los comités especiales que se constituyan en los órganos intermedios de gestión descentralizada, en el marco de la Ley de Contrataciones y Adquisiciones del Estado y demás normas vigentes.	Administrativo
<b>i</b>	Proponer estímulos para los estudiantes, personal docente y administrativo que logren un desempeño destacado en las instituciones educativas.	Educativo
<b>j</b>	Brindar información y rendir cuenta documentada a los asociados.	Administrativo
<b>l</b>	Participar, a través de sus representantes, en el Consejo Educativo Institucional.	Educativo
<b>m</b>	Organizarse en instituciones de grado superior para formar parte de los órganos de participación, concertación y vigilancia ciudadana previstos en la Ley General de Educación.	Administrativo

Elaboración propia

## Apéndice 02

### Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los y las participantes en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Natalia Incio Serra, alumna de la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es aproximarse exploratoriamente a la participación de madres y padres de familia en la gestión de la Institución Educativa Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward.

Estimado(a), la participación en este estudio es estrictamente voluntaria, por lo que puede retirarse en cualquier momento o no responder alguna pregunta. Si accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en dos entrevistas. Esto tomará alrededor de 45 minutos de su tiempo. Lo que se converse durante esa sesión se grabará, de modo que sea posible recordar y sistematizar las ideas que se hayan expresado. La información que obtenga no lo identificará, ni a nadie que participe en el estudio. Si bien su nombre figurará como participante entrevistado, las referencias que hagamos a su testimonio no lo identificarán, manteniendo así la confidencialidad.

Los resultados del estudio podrán ser accesibles únicamente como publicación académica.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Desde ya agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. Me han informado de la meta de este estudio y de la entrevista de la que seré parte.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo [natserra@gmail.com](mailto:natserra@gmail.com)

Nombre del Participante  
(En letras de imprenta)

Firma del Participante      Fecha

### Apéndice 03

#### Preguntas Guía para entrevista a representante de APAFA

¿Cómo surge esta escuela?

¿Cómo se organiza la escuela?

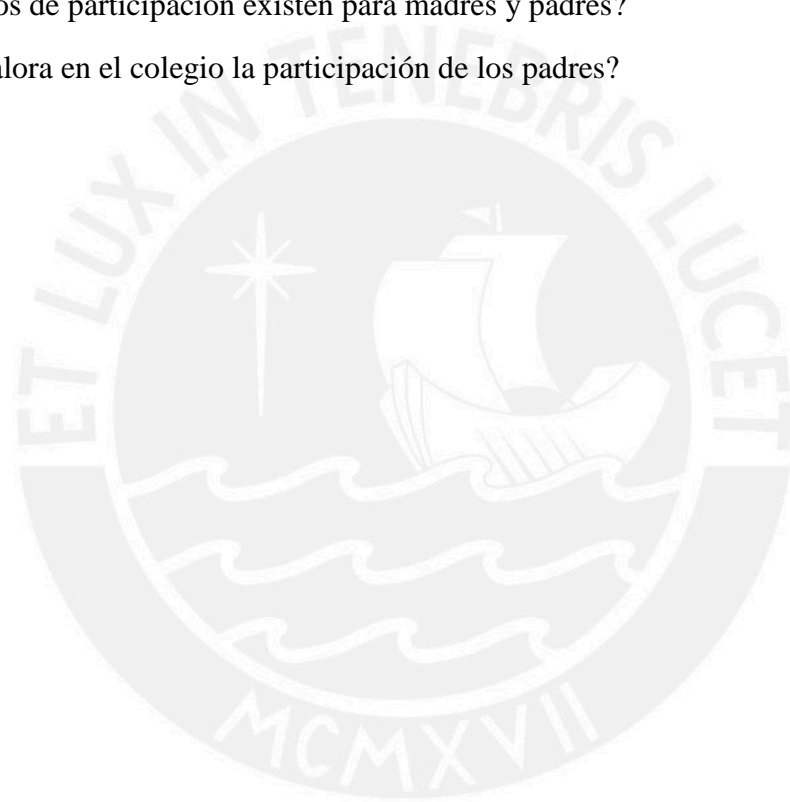
¿Cómo se toman las decisiones?

¿Cómo se organiza la APAFA?

¿Qué se espera de los padres de familia en relación a sus hijos? ¿Y a la escuela?

¿Qué espacios de participación existen para madres y padres?

¿Cómo se valora en el colegio la participación de los padres?





## Apéndice 04

### Guía de Focus Group I - Madres y padres de familia

**Objetivo:** Recabar información sobre la participación de las madres y padres de familia en el proceso de inicio y crecimiento de la escuela, analizando las diferentes perspectivas que se presenten.

**Participantes:** 6 – 8 madres y padres de familia de la IE Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward

**Ambiente:** Salón Parroquial (ambiente amplio e iluminado, privado. Cuenta con 10 sillas y una mesa).

**Materiales:** Papelógrafos, plumones gruesos, masking tape, goma, papeles lustre de colores, etiquetas para nombres, formato de consentimiento informado. Refrigerio para participantes (galletas y jugos).

**Facilitadores:** Investigadora y una facilitadora/observadora

#### **Desarrollo de la sesión:**

- **Presentación y motivación** (10 minutos): Las facilitadoras se presentan y piden que los asistentes también lo hagan. Se indica que el objetivo de la sesión es recoger diversos puntos de vista sobre la participación de madres y padres de familia en la escuela, desde su inicio, hasta el día de hoy.  
Asimismo, se presentan las reglas básicas de la sesión: Todas las respuestas serán bienvenidas, se les pide honestidad y sinceridad en sus opiniones, así como respeto y tolerancia a las opiniones diferentes. Se pide además guardar confidencialidad sobre lo que se converse dentro del grupo.  
Se indica que la sesión será grabada, con fines de poder utilizar la información, pero que será confidencial y no se identificará a los participantes.
- **Análisis - Dinámica “El río”** (30 minutos): El objetivo es recoger información sobre la participación de las madres y padres de familia en el proceso de inicio y crecimiento de la escuela, analizando las diferentes perspectivas que se presenten. Se buscará indagar respecto al papel que tuvieron las juntas directivas, así como la participación actual de la comunidad en relación a la escuela.  
La consigna que se brindará a los participantes es la siguiente: *“En esta actividad vamos a reconstruir los eventos que consideren importantes de registrar y recordar, vamos a imaginar la historia de la escuela como si fuera un río, hoy 02 de octubre de 2013 existe este colegio, que fue inaugurado el año 2001, imagino que muchas cosas importantes han ocurrido desde la inauguración hasta hoy; seguramente el colegio no era como se ve hoy y seguramente, muchas cosas importantes también tuvieron que ocurrir antes para que se pudiera llegar a la inauguración. Tengo estas tarjetas, cada quien va a colocar los momentos importantes en la vida del colegio en ellas, una tarjeta para cada momento. Si necesitan más tarjetas aquí las hay.”*

Se facilita el diálogo en grupo, para que puedan compartir sus memorias y construir de manera conjunta la línea de tiempo, utilizando los materiales que tienen a

disposición. Luego de finalizar el trabajo, se pregunta a los participantes “¿Qué eventos podrían ser dificultades y qué sucesos podrían ser aspectos positivos? ¿Cómo podríamos representarlos?” Se escucha las respuestas, indagando acerca del porqué de las elecciones y se van colocando los símbolos que el grupo decida.

- **Discusión grupal – La historia de la escuela ¿Cuál ha sido mi rol? (30 minutos):** Se propondrá al grupo que se realice la exposición del producto final, a partir de ese momento, se explorará el grado de compromiso e identificación con la escuela de las y los participantes como individuos. de dónde viene la iniciativa cuando hay que hacer algún cambio o tomar una decisión en la escuela, relacionándolo a los eventos significativos.  
Algunas preguntas para generar el diálogo:  
Cuánto ha cambiado la escuela en estos años ¿Cómo se han dado los cambios?  
¿Quién tomó las decisiones?  
¿Qué permitió que se dieran los cambios?  
¿Quiénes lo han permitido?  
¿Cómo han sido parte de esta historia las madres y padres? ¿Cuál ha sido su rol?  
¿Qué podría mejorar?  
¿Cómo podrían darse esos cambios que se necesitan? ¿Qué haría falta?
- **Actividad de cierre (10 minutos):** Se hace un recuento general de lo conversado, a partir de los momentos trabajados en la jornada, se establecen algunas conclusiones y se les invita a participar en una segunda reunión.

### **Guía de Focus Group II - Madres y padres de familia**

**Objetivo:** Identificar y analizar las formas de participación de las madres y padres de la IE Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward.

**Participantes:** 6 – 8 madres y padres de familia de la IE Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward

**Ambiente:** Salón Parroquial (ambiente amplio e iluminado, privado. Cuenta con 10 sillas y una mesa).

**Materiales:** Papelógrafos, plumones gruesos, masking tape. Refrigerio para participantes (galletas y jugos).

**Desarrollo de la sesión:**

- **Saludo y recuento de la sesión anterior (10 minutos):** Las facilitadoras hacen un recuento de las conclusiones principales de la sesión anterior.
- **Discusión grupal – La historia de la escuela ¿Cuál ha sido mi rol? (25 min)** A partir de la visualización del producto de la sesión anterior (El río), se explorará el grado de compromiso e identificación con la escuela de las y los participantes como individuos, de dónde viene la iniciativa cuando hay que hacer algún cambio o tomar una decisión en la escuela, relacionándolo a los eventos significativos. Algunas preguntas para generar el diálogo:  
Cuánto ha cambiado la escuela en estos años ¿Cómo se han dado los cambios y logros?  
¿Quién tomó las decisiones? ¿Qué permitió que se dieran los cambios?  
¿Quiénes lo han permitido?

¿Cómo se imaginan que va a funcionar este colegio cuando la directora no esté?  
¿Cómo han sido parte de esta historia las madres y padres? ¿Cuál ha sido su rol?  
¿Qué podría mejorar?  
¿Cómo podrían darse esos cambios que se necesitan? ¿Qué haría falta?

- **Actividad de análisis y discusión - Dinámica “El Auto” (55 minutos):** Se da la siguiente consigna a los participantes: *“Pensemos en un vehículo, ¿Qué partes tiene? ¿Para qué sirven? Una vez que se tiene una lista de las partes se pregunta: “Si tuviéramos que pensar en la escuela como si fuera este vehículo, ¿quién sería qué parte? ¿Por qué?”*  
La discusión buscará conocer sus representaciones acerca de la participación de los padres y madres de familia y el valor que le asignan, de acuerdo al desarrollo de la escuela.
- **Significado de la participación**  
Preguntas orientadoras:  
¿Qué significa participar?  
¿Es importante participar? ¿Por qué?  
¿Deben participar los padres de familia en una escuela? ¿Cómo?  
¿Cómo evaluarían su participación en el colegio? ¿Se sienten satisfechos?  
¿Les gustaría cambiar algo en su manera de participación?
- **Actividad de cierre:** Agradecimiento a los asistentes por sus aportes y presencia. Recordatorio de que si hay alguna consulta sobre la investigación, tienen los datos de contacto de la investigadora y el compromiso de volvernos a reunir cuando la tesis esté finalizada, para discutir los resultados.