

CAPÍTULO 9

Privatización de la relación entre familias y escuela: un aspecto a considerar en la convivencia escolar

*Andrea Precht Gandarillas*¹
Universidad Católica Del Maule

Durante la realización de un grupo de discusión sobre la relación entre la Escuela y las familias, una profesora comentó desalentada: *“En la actualidad, la normalidad corresponde a la familia despreocupada y desligada del proceso educativo del niño y, lo anormal, es ver a los apoderados comprometidos y participando activamente de la educación integral del estudiante”*.

Esta idea de las familias deficitarias aparece una y otra vez; tanto por parte de profesionales que trabajan en las escuelas como por padres y madres que envían a sus hijos a esta; los que ven con preocupación cómo su labor educativa se dificulta dado este exceso de *parentalidad incompetente*. En el trasfondo, está la creencia de que las acciones de los padres y madres tienen consecuencias no solo para sus hijos, sino también para toda la sociedad; estableciendo una relación de causa y efecto entre los problemas sociales de carácter estructural y las formas de vida familiar. Así, la solución para muchas de las dificultades que nos afectan como país, parecerían resolverse en la intimidad de un hogar que funciona “como es debido”. En la medida que los referentes y estructuras tradicionales se van debilitando, aparece la infancia como fuente de sentido, identidad y esperanza de futuro (Faircloth & Murray, 2015, p. 184) construyendo el ámbito de la parentalidad como un lugar en el que se juega el futuro. De este modo, las acciones realizadas por los padres y las madres son escudriñadas en detalle; juzgadas con dureza y cuestionadas moralmente.

En el caso de la escuela, esta incapacidad parental va desde pecadillos como no enviar materiales a tiempo hasta desavenencias serias respecto de cómo educar al hijo. De fondo, lo que hay es un “escuela-centrismo” (Auerbach, 2007, 2011; Baquedano-López, Alexander, & Hernández, 2013; Cano-Torrico, Antolínez-Domínguez, & Márquez-Lepe, 2015; Edwards & Kutaka, 2015) que presenta dificultades para establecer relaciones colaborativas con el resto de la comunidad escolar más allá de las demandas administrativas y la participación limitada a bingo y actividades tipo kermesse. En lugar de cuestionar las formas en que se concibe la relación de la escuela con los apoderados, se señala con el dedo a los “malos padres” que impiden realizar exitosamente la tarea educativa.

Culpabilización de los padres y modelo económico

Los problemas escolares, se explicarían por falta de habilidades de los padres para apoyar seriamente a sus hijos. Este desplazamiento de la responsabilidad de la escuela hacia

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Académica Departamento de Fundamentos de la Educación, Facultad de Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Este capítulo se desarrolló bajo el contexto del Proyecto Fondecyt de Iniciación 2013 N° 11130035 “Estudio de las racionalidades que enmarcan la relación escuela/familia de docentes y apoderados: Aportes para el abordaje del malestar en la cultura educativa actual” y PMI UCM-1310. Correspondencia dirigirla a: aprecht@ucm.cl

el ámbito de hogar, ha sido relacionado en Inglaterra con el alejamiento del Estado de bienestar y la privatización de los cuidados (Gillies, 2012; Kutscher, 2012; Macvarish, 2014), que los mismos autores señalan viene aparejado con el fenómeno de culpabilización de los padres, o “*parent blaming*”. Al pensar un trabajo con las familias y la escuela se ha de tomar en consideración los elementos políticos y estructurales en los que se desenvuelve dicha relación y no reducirlo solamente a una relación individual entre las familias y la escuela chilena sin examinar la implementación de las políticas neoliberales en la década de los ochenta. La privatización de los cuidados —salud, educación y previsión social— por parte del Estado, la adaptación de este al mercado y su reducción a un rol subsidiario (Canales, Bellei, & Orellana, 2016; Peña Ochoa, 2011), han venido a modificar fuertemente el modo en como pensamos la sociedad y el rol que le cabe a las familias en el futuro de los niños; pues en la medida que el soporte estatal es menor, la crianza se intensifica; en un proceso en el cual gran parte del futuro del niño dependerá fuertemente de las decisiones de sus padres. Mónica Peña describe la situación de forma muy colorida al señalar qué:

“La escuela y el consultorio de salud municipalizados —en Chile— son el recordatorio constante de que hay que salir de ahí, que se puede salir en búsqueda de otras opciones. Cuando esta es la única opción, es reflejo de que la esfera familiar está fracasando, no ha podido llevar a cabo su labor de “hacerse cargo”, como sí lo hace la familia de clase media que puede tomar a sus hijos e hijas y apoyarse en un enorme tinglado de tecnologías que ordenan y solucionan sus crisis a nivel privado: psicólogos, neurólogos, pediatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos, acupunturistas, especialistas en “flores de Bach”, que se hacen cargo de volver al orden que la familia necesita pero que el Estado también requiere” (Peña Ochoa, 2011, p. 209).

Es importante recordar, para los efectos de la problematización que aquí desarrollaré, la subjetividad neoliberal supone una forma de gobernar procesos sociales que promueve la emergencia de individuos empresarios de sí, flexibles, adaptables y en perpetua optimización. Se asume que el sujeto se hace cargo de la responsabilidad de reducir los riesgos a los que pueda enfrentarse, reduciendo la carga —y el peligro— que podría potencialmente significar a la sociedad. En el caso de los niños y niñas, serán los padres quienes asuman esta gestión del riesgo, la planificación de la vida de sus hijos y la responsabilidad por las consecuencias de su actuar.

En el caso específico de la educación escolar, Milton Friedman, economista a la base del diseño de nuestro modelo, sugerirá un sistema de voucher —subsidio— que, en teoría, generaría un mercado educativo competitivo en permanente proceso de innovación y mejora. Las familias, entendidas en este caso como los padres, tomarían decisiones racionales e informadas buscando la mejor educación para sus hijos (Friedman & Friedman, 1980), creando así nuevas oportunidades para los inversores a la vez que reduciendo drásticamente el gasto fiscal. Este modelo se ha venido a denominar un cuasimercado educacional, dado que si bien hay competencia, sigue habiendo subsidios estatales (Corvalán & Román, 2012).

Contrario a lo soñado por Friedman, en Chile la privatización del sistema educativo ha llevado a un sistema altamente segregado (Bellei, 2016; Córdoba Calquin, Rojas Patuelli, & Azócar Weisser, 2016; Corvalán, García-Huidobro, & Investigadores, 2015; Corvalán & Román, 2012; Valenzuela, Bellei, & Ríos, 2014), concentrándose la matrícula en los sectores particular subvencionado y privado, equivalentes al 62,2% del total de la población escolar. Todo esto, sin que haya mejorado significativamente los resultados académicos del país.

El co-pago —de parte de las familias— y la selección —por parte de las escuelas— enmarcan el modo en como pensamos el “deber ser” de la relación entre la escuela y las familias de nuestro país; un proceso mediante el cual la segregación de la infancia de acuerdo a su clase social de pertenencia se naturaliza e instala como deseable. De otro modo, sería muy difícil comprender el por qué las asociaciones de padres, madres y apoderados marcharon en protesta contra el fin del co-pago el cual, cabe recordar, venía aparejado con el fin de la selección escolar. Es que: “los colegios privados-subsuccionados ofrecen una promesa de protección y control social de los hijos, por la vía de evitar el riesgo asociado a la mezcla con sectores sociales inferiores y asegurar orden y control disciplinario en la escuela, aspectos percibidos como ausentes en la educación pública” (Canales et al., 2016, p. 15).

La investigación nos muestra que el criterio que cruza la elección de escuela en Chile es el deseo de separación. Un estudio realizado en sectores pobres, señala que las apoderadas valoran los colegios que expulsan a los malos estudiantes e incluso desean la creación de colegios especiales para alumnos con mala conducta. Es así, como el *boca a boca* respecto de la reputación de la escuela es el primer criterio para elegir un establecimiento (Córdoba, 2014). En lo que se refiere a las clases medias, otra investigación (Canales et al., 2016) muestra que la elección de la “buena” escuela está marcada por la distancia respecto de grupos percibidos como disfuncionales —Socio-fobia— y la cercanía con aquellos reconocidos como pares —socio-filia—. La socio-fobia, se expresa respecto de ambos extremos sociales: el alejamiento de la inseguridad asociada por estos padres a las escuelas municipales y, a la crisis moral con que asocian a las familias del estrato alto. Respecto de la socio-filia, se buscan escuelas en donde concurren personas similares para conformar una comunidad de crianza, asociando tipos morales de personas con tipos de colegios. Desde allí la justificación de los procesos de selección, no ya buscando al buen estudiante, sino a “familias rectas” con hábitos similares; en esta lógica la amenaza es siempre el “otro” distinto del propio origen social.

El miedo al otro; miedo a la propia exclusión, miedo al sinsentido y al potencial agresor (Guerrero Valdebenito, 2006; Lechner, 1998; PNUD, 1998) es una consecuencia del proceso modernizador llevado a cabo en nuestro país que ha debilitado el capital social de los individuos. Las familias dependen solo de sí mismas para salir adelante, y mientras el lazo social se precariza, recaen sobre estas responsabilidades que anteriormente se consideraban compartidas por una diversidad de instituciones.

Ya a fines de los noventa, Lechner (1998) advertía que a las familias se le estaba exigiendo socializar normas y valores necesarios para la cohesión social: “La precariedad del nosotros acentúa la retracción al hogar. La familia aparece como el último refugio frente a las fuerzas hostiles del entorno. Ella representa no sólo el principal apoyo en caso de problemas económicos; ella suele ser la —casi— única reserva de sentido, de cara a los dilemas morales y afectivos. Particularmente en los sectores medios y bajos, la familia depende exclusivamente de sus propios recursos económicos y normativos para enfrentar una multiplicidad de tareas: desde la enfermedad y la precariedad laboral hasta los peligros de la delincuencia, drogadicción o embarazo precoz [...] En tales circunstancias, el hogar deviene fortaleza asediada por todas las inseguridades y la familia comienza a sufrir una sobrecarga notoria” (p. 184)

Así hoy se realiza un doble juego, por un lado se idealiza a “La familia” como un espacio en el que se depositan esperanzas de futura solución de complejos problemas sociales, y de otro se culpabiliza a las familias por no ser capaces de lograrlo (Gillies, 2012;

Lee, Bristow, Faircloth, & Macvarish, 2014; Macvarish, 2014) al punto que se convierten en objetos de cuestionamiento moral y político aspectos otrora considerados banales: qué se le envía como colación, de qué modo se le habla, cómo se le hace dormir, etc (Faircloth, Hoffman, & Layne, 2013). Las descalificaciones a las familias con categorías moralizantes y/o patologizadoras son expresiones de este deslizamiento hacia el escrutinio del espacio íntimo de la familia que construye a los padres por un lado como fundamentales en la educación de los niños y, de otro, como sujetos incapaces de hacerlo sin la capacitación dada por expertos; así ser padres sería menos un asunto relacional y cada vez más un oficio para el cual hay que adquirir “competencias parentales”.

Es importante hacer notar que gran parte de las ansiedades, sospechas y vigilancias hacia las familias —en particular a las madres— son finalmente intentos de solucionar problemas sociales más amplios a través de controlar el cómo los padres y madres se comportan con sus niños (Lee et al., 2014). En lo que se ha venido a llamar *determinismo parental*, se establece una relación causal entre las prácticas de crianza y el futuro del niño —y la sociedad—. Al respecto Lee et al. (2014) se pregunta respecto de el modo en que una persona vive la experiencia de ser juzgada a diario por el modo en que se comporta con sus hijos. Así mismo, levanta una pregunta sobre el costo social y cultural que tiene para nosotros el pensar la pregunta por lo correcto e incorrecto centrados de forma casi exclusiva desde el nivel individual. Dice Lee (2014) “el movimiento de toma de conciencia del riesgo individual alimenta y alienta el alejamiento de modos de pensar que puedan levantar preguntas respecto del bien y el mal en un sentido más generalizado y social. Por esta razón, que se ha consolidado este giro mediante el cual se ve la parentalidad como la causa de, y la solución a, los problemas sociales. En condiciones en las cuales las ideas respecto de cómo lograr cambios sociales más amplios se hacen escasas. El cambio se visualiza solo en donde aparece como posible de realizarse, por ejemplo, en la gestión de las relaciones de pequeña escala entre los individuos, especialmente aquellas entre los padres y sus niños” (Lee et al., 2014, p. 15).

Dos ejemplos de participación parental en la escuela

Las escuelas que deseen trabajar su relación con las familias, deberán realizarse la pregunta por las dimensiones estructurales que enmarcan dicho vínculo. Es importante alejarse de los discursos de parentalidad deficitaria que construyen a los padres y madres como la causa de los problemas escolares (Abramowski, 2010; Baquedano-López et al., 2013), toda vez que el cuasi-mercado educacional y sus lógicas han afectado las formas del transcurrir de la experiencia escolar de toda la comunidad: directivos, docentes, estudiantes y apoderados se ven ante escenarios, que si bien parecen conocidos, nunca antes han sido transitados de esta manera. Cuestionar los modos en que las formas de gobernabilidad neoliberal afecta las subjetividades escolares, implica alejarse de los lenguajes técnico-terapéuticos castigadores y normativistas respecto de la diversidad de formas de ser familias; dejar de dividir coloquialmente a las familias entre “funcionales” y “disfuncionales” y a los apoderados en “buenos/competentes”, “malos/no competentes” y “conflictivos” pudiera ser un primer paso.

Es necesario que se examinen las creencias que la comunidad directivos y profesores tienen respecto de las funciones parentales, pues muchas veces estos no consideran la diversidad de estructuras familiares, sus contextos ni las diversidades de clase y cultura que hacen de la familia algo más complejo y rico que la mera construcción de un

molde ideal aplicable a todos. Ello implica preguntarse por los modos de participación parental alentados por la escuela y como ello facilita el involucramiento de algunos y excluye a otros. Las tareas escolares, los horarios de citación a entrevistas, el diseño de la agenda escolar, el modo de redacción de los reglamentos escolares enuncian formas de pensar a la familia y delimitan cómo se ha de convivir en la escuela; dice que se puede y que no se puede pensar respecto de la relación entre la Escuela y las familias que la componen.

La familia imaginada en la agenda escolar

Un corpus de agendas escolares de enseñanza básica recientemente analizado en la Región del Maule puede ser un buen ejemplo de cómo la escuela desea a la familia. La agenda escolar es diseñada por la propia escuela y es pensada como lugar de comunicación cotidiana y oficial con los padres y madres. La selección de textos e imágenes, así como los espacios para la escritura, dan cuenta como en ella se imagina esta relación. Es también lugar de intercambio de mensajes oficiales —circulars de la dirección— y mensajes emergentes en el cotidiano escolar entre los profesionales y los apoderados.

En este corpus, la familia emerge varias veces ocupando diferentes posiciones en fotografías, reglamentos, circulars y espacios para comunicarse entre profesionales y apoderados conformando una construcción de lo pensable como categoría “apoderado”. Por las fotos representadas, no es posible imaginar diversidad en los tipos de familia que componen la escuela, no hay inmigrantes ni miembros de otras etnias, obviamente —dado la segregación escolar de nuestro sistema— tampoco hay diversidad de clases representada en las agendas. A juzgar por las imágenes, no es posible pensar en apoderados que no sean las madres o padres. En estas imágenes los apoderados suelen ser construidos como un público que observa pasivamente actividades escolares, sean fiestas o rituales organizados por la escuela.

Todas las agendas incluyen el reglamento escolar en ellas. Es una forma de asegurar que padres y madres tengan a mano las normas de la escuela. También aquí aparece la aspiración de un apoderado pasivo y dócil ante la escuela, ello se expresa en la enunciación de derechos vagamente establecidos. El listado de los deberes de los apoderados excede con mucho a sus derechos y se mezcla con juicios morales y deseabilidades respecto de los que se considera la naturaleza del ser padres. Los reglamentos parecieran buscar el blindaje de la escuela ante posibles querellas de estos “*seudo-clientes*” ante las sanciones que la escuela pudiera tomar con sus hijos. A pesar que se reconoce que los padres son los primeros educadores de sus hijos pareciera que esto se construye desde los deberes que deben cumplir para con el establecimiento escolar. En varias escuelas, el reglamento incluía un manual de convivencia escolar que detallaba extensamente los daños que el maltrato puede causar a los niños, maltrato que era pensado desde la familia al niño y minimizaba en extremo la posibilidad de maltrato por parte de los profesionales de la educación.

Continuando con el resto de los componentes de las agendas, podremos observar que los apoderados son mencionados para responder a demandas escolares: citas a reunión, cambios de horario o rutina escolar, solicitud de materiales y dinero; no acusar recibo de estas informaciones es considerado una falta grave en la cultura escolar, no se espera que los apoderados comenten esta información, tan sólo se requiere su firma como expresión de recepción del mensaje. Padres y madres son notificados de la indisciplina de los hijos. En general, cuando la falta es menor, la comunicación es dirigida a la madre y firmada por la

profesora; cuando la falta es grave, será dirigida principalmente al padre por miembros de la dirección de la escuela. Desde la agenda escolar podemos encontrar en la escuela un deseo de obediencia parental, un imaginario en que los padres y madres acatan la autoridad de los profesionales por el bien de los estudiantes. Un aspecto interesante, es la utilización del diminutivo con que estos son nominados: en las comunicaciones manuscritas el apoderado es “mamita” o “papito” apelativo cariñoso pero infantilizador, que sitúa a los padres en un desbalance de poder en su interacción con la profesora. La agenda nos permite ver que este “ideal” está lejos de cumplirse pues los padres no se comportan como el formato de la agenda lo sugiere; se observan comunicaciones en las que los padres y madres, literal y metafóricamente, ocupan más espacio que el que originalmente se le asigna para escribir en ellas; en que se contesta la autoridad de la profesora; se sugieren estrategias y se resiste el arbitrario escolar que sigue deseándole como una apoderado dócil y disciplinado que debe amoldarse a la normalidad tal y como es definida por la institución escolar.

Cabe señalar, que en general, el corpus de las agendas dan cuenta de una comunicación cotidiana cordial entre padres, madres y docentes focalizado en la organización de la rutina diaria del estudiante; los focos de tensión surgen cuando los padres no pueden cumplir con demandas horarias —demandas de asistencia a la escuela en horario laboral, tareas escolares que interrumpen rutinas familiares, petición de materiales a última hora— e interpretaciones diferentes respecto de cómo abordar dificultades de aprendizajes o conductuales de los estudiantes.

El viaje de estudio como ejemplo de “emprendimiento de los apoderados”

Al examinar los espacios más comunes de participación de las familias en la escuela chilena emerge el “juntar plata” como un elemento central: Kermesse, “completada”, bingos y rifas convocan a padres y madres y ocupan gran parte de las discusiones en las reuniones de apoderados.

Tomemos como ejemplo el caso de la organización de un viaje de estudios —que de estudios nada tiene— tan querido para las clases medias y altas. La directiva del curso suele plantear el tema con años de anticipación, entre todos se escoge un destino “soñado” que muchas veces será señal de distinción y status ante otras escuelas, así como una marca parental respecto de la capacidad exitosa de proveer para los hijos. Así se organiza actividades conjuntas para recaudar los fondos, actividades en las que suelen reproducirse estereotipos de género. Al final del día, se reparten las ganancias en una suerte de *seudo cuenta de capitalización individual* en la misma línea que nuestro modelo de salud y de pensiones. En las reuniones se discute, a veces amargamente, el destino de los dineros: *¿Qué hacer con los que se van?, ¿Con los que se incorporan al curso después?, ¿Con los que no “se comprometen” a vender suficientes entradas para la actividad programada?* Al final, se parte de viaje dejando atrás sin culpa a aquellos que no pudieron pagar. Siendo justos, a veces se subsidia a algunos chicos.

El punto es, que las prácticas de participación colectiva padres, directivos y profesores proponen y alientan, dicen relación con una lógica que se alinea con un modelo individualista no comunitario, incluso cuando —como en el caso del viaje de estudios— se tiene la ilusión de acción conjunta. Rara vez se examina y se cuestiona cómo esas prácticas van en línea con el proyecto educativo de la escuela ni qué tipo de subjetividad alienta ni como ello modela los estilos de convivencia al interior de la escuela. Así como la agenda

escolar imagina un apoderado desde una docilidad agentiva que debe ser frenado desde el reglamento, el ejemplo del viaje de estudios, nos pone ante formas de participación que dan la ilusión de una comunidad, pero que finalmente no son más que otra expresión de formas individuales de consumo que es significativa de pertenencia en el modelo actual.

Pensar la participación de los padres para una mejora de la convivencia escolar es difícil en la medida que la solución se instale desde un reduccionismo que individualiza los problemas sociales y la correspondiente culpabilización de los padres y madres. La creación de un cuasi mercado educativo ha naturalizado la exclusión, expulsión y discriminación como práctica validada para pensar lo educativo. Esto trae, entre otras cosas, una dificultad para que la escuela pueda comprender como sus discursos y prácticas pueden abrir la puerta para la participación de ciertas familias y ahuyentar a otras. El miedo al otro también *se cuele* en la institución escolar y se instala en la forma de un recelo a ese “otro apoderado” que no calza con las propias formas de comprender la vida y una dificultad para imaginar otras formas posibles de educar y con-vivir.

Referencias

- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education, 42*(3), 250-283.
- Auerbach, S. (2011). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnerships. *Jsl Vol 20-N6, 20*, 728 - 757.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernández, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education, 37*(1), 149-182.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9*(2), 232-247.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela particular subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. (En prensa). *Estudios pedagógicos (Valdivia), 42*(1).
- Cano-Torrico, M. G., Antolínez-Domínguez, I., & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 22*(69), 181-219.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas, 13*(1), 56-67.
- Córdoba Calquin, C., Rojas Patuelli, K., & Azócar Weisser, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 15*(1), 90-104.
- Corvalán, J., García-Huidobro, J. E., & Investigadores, C. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación.
- Corvalán, J., & Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21*(1), 43-65.

- Edwards, C. P., & Kutaka, T. S. (2015). Diverse Perspectives of Parents, Diverse Concepts of Parent Involvement and Participation: What Can They Suggest to Researchers? *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research* (pp. 35-53): Springer.
- Faircloth, C., Hoffman, D. M., & Layne, L. L. (2013). *Parenting in global perspective: Negotiating ideologies of kinship, self and politics*. OXON: Routledge.
- Faircloth, C., & Murray, M. (2015). Parenting Kinship, Expertise, and Anxiety. *Journal of Family Issues*, 36(9), 1115-1129.
- Friedman, M., & Friedman, R. (1980). *Free to Choose: A personal statement*. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Gillies, V. (2012). Family Policy and the Politics of Parenting: From Function to Competence. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (Vol. 5, pp. 13-26). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Guerrero Valdebenito, R. M. (2006). «Nosotros y los Otros»: segregación urbana y significados de la inseguridad en Santiago de Chile. *Lugares e imaginarios en la metrópolis*, 22, 107 - 118.
- Kutscher, N. (2012). Families, professionals, and responsibilities. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (Vol. 5, pp. 27-37). Dordrecht: Springer netherlands.
- Lechner, N. (1998). Nuestros miedos. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 7(13), 179-198.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*: Palgrave macmillan.
- Macvarish, J. (2014). The politics of parenting *Parenting culture studies* (pp. 76-101): Springer.
- Peña Ochoa, M. (2011). Sujeto político y vida pública: privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. *Polis (Santiago)*, 10(30), 199-215.
- PNUD. (1998). *Las paradojas de la modernización. Desarrollo humano en Chile 1998*. Retrieved from Santiago de Chile: <http://desarrollohumano.cl/idh/informes/1998-las-paradojas-de-la-modernizacion/>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. d. l. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.