



Involucramiento, implicación y participación de las familias: explorando enfoques, niveles y ámbitos de acción en políticas de cuatro países latinoamericanos

Families' involvement, implication, and participation: exploring action approaches, levels, and spheres in policies of four Latin American countries

Verónica Gubbins¹, Mauricio Urrutia², y Héctor Cárcamo³

¹ Centro de Estudio e Investigación sobre Familia, Universidad Finis Terrae, Chile

² London School of Economics and Political Science, Reino Unido

³ Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío, Chile

Resumen

El cese de las actividades escolares presenciales a raíz de la pandemia por COVID-19 situó la participación de las familias en un lugar central en las reflexiones y procesos de toma de decisiones de los gobiernos, las escuelas y las propias familias. La incertidumbre respecto de su remisión delinea un escenario complejo para la definición de políticas de participación de las familias a largo plazo. La necesidad de avanzar en lineamientos para el trabajo de las escuelas y las familias invita a preguntarse acerca de los enfoques, niveles y ámbitos de la participación de las familias que se promueven desde las políticas. Se presentan los resultados de un estudio documental cualitativo, de carácter exploratorio, de políticas de cuatro países latinoamericanos. Se concluye que las políticas no abordan un modelo único de participación. Estas tienden a abordar enfoques con propósitos, niveles y ámbitos de acción diferentes, cuya traducción puede resultar confusa o contradictoria para los profesionales de las escuelas y las familias. Esta información puede servir de referencia para las decisiones de políticas, planes y programas que los gobiernos, las escuelas, los docentes y las instituciones de formación inicial de profesionales de la educación vayan tomando post pandemia.

Palabras clave: participación de las familias, involucramiento familiar, políticas, Latinoamérica

Correspondencia a:

Verónica Gubbins
Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia, Santiago, Chile
Código postal: 7550000
vgubbins@uft.cl
ORCID: 0000-0003-2175-2941

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.1.2023.8

Abstract

The suspension of on-site school activities due to the global COVID-19 pandemic placed the participation of families in a central place in the reflections and decision-making processes of governments, schools, and families. The uncertainty regarding its referral outlines a complex scenario for the definition of long-term family participation policies. The need to advance in guidelines for the work of schools and families invites us to ask about the approaches, levels, and areas of family participation promoted from the policies. The results of a qualitative exploratory documentary study of the policies of four Latin American countries are presented. It is concluded that the policies do not address a single participation model. These tend to address approaches with different purposes, levels, and fields of action, the translation of which can be confusing or contradictory for school professionals and the families. This information can serve as a reference for the decisions on policies, plans, and programs that governments, schools, teachers, and initial training institutions for education professionals take after the pandemic.

Keywords: family participation, family involvement, policies, Latin America

Introducción

En el campo de estudio de la participación de las familias en la educación, la literatura consultada delinea un paisaje amplio y diverso de enfoques que definen conceptos, propósitos, niveles y ámbitos de acción diferentes. A través del análisis documental cualitativo de políticas de cuatro países latinoamericanos (México, Colombia, Uruguay y Chile), este artículo analiza las perspectivas a partir de las cuales se promueve la participación de las familias desde las políticas públicas. Esta investigación busca responder a la pregunta acerca de cuáles son los enfoques, niveles y ámbitos de participación de las familias que se acentúan en las políticas de participación de las familias de América Latina. Planteamos que, pese al avance teórico que describe la investigación científica, las distinciones conceptuales disponibles no son consideradas en forma nítida en muchas de estas políticas. Este estudio permite visibilizar esta limitación y mostrar la insuficiente precisión que se observa en el uso de los conceptos, niveles y ámbitos de acción, lo cual dificulta una adecuada comprensión del sentido y de los resultados esperados de la participación de las familias de parte de las instituciones educativas.

Esta pregunta reviste especial interés de ser abordada para el caso de América Latina y Chile, ya que las movilizaciones sociales que se han observado en los últimos años muestran que la ciudadanía está buscando involucrarse y participar más en la toma de decisiones (Parra, 2021). Este movimiento, en favor de una cultura más participativa (Moyano, 2020), emerge en un continente con persistentes brechas en materia socioeconómica y educativas (UNESCO, 2021).

A partir de los años 2000 se observa una proliferación de políticas y programas relacionados con la participación de las familias en diversos países de Latinoamérica. Al final de esa década, se publica un estudio comparado sobre prácticas de participación de las familias en países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que recomendaba seguir avanzando en la formulación de este tipo de políticas debido a sus beneficios en la promoción del desarrollo de los procesos cognitivos y no cognitivos de la infancia y en la reducción de la desigualdad educativa entre estudiantes de grupos socioeconómicos diferentes (Borgonovi & Montt, 2012). Un estudio comparado reciente sugiere que la participación de las familias en la toma de decisiones de las instituciones educativas de los países latinoamericanos (específicamente aquellos

situados en el Cono Sur) tiende a ser insuficiente. Se destacan a México y Colombia como los países que tienen el porcentaje más alto de participación institucional (50% y 47%, respectivamente) en comparación con Chile, que se encontraría en una categoría intermedia (36%), y Uruguay (8%) con el porcentaje más bajo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019). Este antecedente plantea interrogantes respecto del enfoque de sus políticas de participación de las familias que permita una mejor comprensión de estas diferencias en el contexto de las crecientes demandas de democratización y justicia social que se identifican a nivel global.

La investigación disponible describe escasa presencia de análisis comparativo entre países latinoamericanos en este campo (Blanco & Umayahara, 2004; Martiniello, 1999); priman los estudios de prácticas en las instituciones educativas a partir de análisis de casos (Castro et al., 2015) y metaanálisis sobre su relación con rendimiento académico con escasa inclusión de investigaciones realizadas en América Latina (Jeynes, 2022).

El cese de las actividades escolares presenciales y el confinamiento –a raíz de la pandemia por COVID-19– situó la participación de las familias en un lugar central de las reflexiones y procesos de toma de decisiones. Las familias tuvieron que implicarse en los procesos de educación formal de los niños, niñas y adolescentes desde el hogar, lo cual condujo a replantearse los modos tradicionales de participación de las familias que se promovían desde las escuelas hasta ese momento (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2021). La incertidumbre respecto de su remisión delinea un escenario complejo para la definición de políticas de participación de las familias a largo plazo.

Las políticas públicas son una respuesta que el Estado da a una demanda social y que suelen expresarse en directrices estratégicas (principios rectores, visión, líneas de acción o marcos conceptuales) para la acción de las instituciones a largo plazo (Lahera 2004). La necesidad de avanzar en la definición de lineamientos para la acción de las escuelas y las familias invita a preguntarse acerca de los enfoques, niveles y ámbitos de la participación de las familias que promueven las políticas de algunos países latinoamericanos.

La noción de enfoque refiere aquí a modos específicos de delimitar, conceptualizar y analizar lo social: en este caso, la participación de las familias en la educación formal de niños y niñas. Define aspiraciones respecto de ciertas prácticas en niveles y ámbito de acción particulares. Se configura como un horizonte hacia el cual debiese tender el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas, planes y programas de intervención (Neirotti, 2008). El estudio documental sobre enfoques, nivel y ámbito de acción que se presenta en este artículo aporta una herramienta conceptual que busca enriquecer el debate teórico sobre la relación entre políticas públicas y participación de las familias (Olivar Rojas, 2020).

Es importante señalar que esta investigación no busca generar un diagnóstico o evaluación de las políticas de participación de las familias de América Latina, ni pretende hacer asociaciones o determinar causalidades entre el porcentaje de participación de las familias que describen los países que serán objeto de estudio en este artículo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019) y los enfoques de las políticas de participación de las familias de estos países. El análisis que se presenta remite a un ejercicio analítico exploratorio inicial para visibilizar y poner en perspectiva algunos discursos locales sobre la participación de las familias que pueden servir de referencia para la toma de decisiones de políticas, planes y programas que los gobiernos, las escuelas, los docentes y las instituciones de formación inicial de profesionales de la educación tomen en materia de participación de las familias en educación escolar, post pandemia. Asimismo, busca constituirse en un primer insumo para el fortalecimiento de una línea de investigación comparada de políticas de participación de las familias, aportando a un mejor entendimiento, discusión, desarrollo y evaluación de lineamientos estatales en materia de participación en el sistema educacional.

Distinciones conceptuales y enfoques asociados

Las publicaciones disponibles muestran que el estudio de la participación de las familias describe más desarrollo en países del hemisferio norte que lo que se observa en Latinoamérica. Se dispone de más de una decena de metaanálisis y revisiones sistemáticas en el área, lo cual se distancia de lo descrito en la producción científica latinoamericana (Castrillón-Correa et al., 2018; Jafarov, 2015). A partir de un análisis bibliométrico de artículos sobre relación entre familia y escuela, publicados en español entre 2008 y 2018, autores como Castrillón y colegas (2018) denuncian el poco rigor que se encuentra en la definición de conceptos, usando como sinónimos palabras que teóricamente derivan de enfoques diferentes, como involucramiento familiar y participación parental. Algo similar se observa en algunas revisiones de investigaciones publicadas en revistas anglófonas (Wilder, 2014).

Los antecedentes teóricos y empíricos consultados permiten identificar al menos cinco enfoques para su estudio: 1) involucramiento familiar centrado en lo pedagógico o formativo; 2) implicación familiar centrada en la inclusión de la diversidad; 3) participación de las familias como reguladoras externas de la calidad de la oferta educativa; 4) participación de las familias como reguladoras internas de la eficiencia administrativo-financiera institucional, y 5) participación de las familias como expresión de justicia y social y gobernanza escolar democrática.

Involucramiento familiar centrado en lo pedagógico o formativo de la infancia

El estudio del involucramiento de las familias se enmarca en una perspectiva ecosistémica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979). Esta teoría destaca que la escuela, la familia y la comunidad generan influencias socializadoras que convergen y se superponen entre sí (Epstein, 2010). Esta dinámica interaccional constituiría uno de los activadores del curso que describe la trayectoria escolar y biográfica de niños, niñas y adolescentes. El concepto central utilizado en esta teoría es el de involucramiento parental. Esta última noción suele asociarse con conductas individuales de uno o varios integrantes de las familias en actividades, eventos o situaciones relacionadas con procesos y experiencias educativas del estudiantado en la escuela o en el hogar (Wilder, 2014). Considerando las transformaciones culturales que se han producido respecto de los roles de hombres y mujeres y el involucramiento creciente de los abuelos/as y otras personas en la crianza y procesos educativos formales, la investigación actual ha optado por una noción más inclusiva, la de involucramiento familiar (Yamauchi et al., 2017). Esta perspectiva ha estado en la base de la construcción de uno de los modelos de involucramiento de las familias más referenciados e influyentes a nivel mundial: la taxonomía de estrategias situadas en seis niveles de involucramiento familiar (Epstein, 2010): 1) fomento de la crianza de los hijos/as en el hogar; 2) comunicación bidireccional entre las familias y la escuela en actividades formales o informales organizadas por la escuela; 3) aporte voluntario en el desarrollo de actividades y funciones escolares; 4) prácticas familiares con intencionalidad pedagógica en el hogar; 5) involucramiento familiar en la toma de decisiones de la escuela, y 6) colaboración en recursos y servicios comunitarios.

Implicación familiar centrada en la inclusión de la diversidad

Otros autores sugieren ir más allá de las formas tradicionales de involucramiento familiar para crear condiciones institucionales que favorezcan el reconocimiento y la inclusión de la diversidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f), define la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos/as los/as educandos/as a través de su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Este enfoque propone transitar de la homogeneización educativa hacia la consideración e inclusión de las diferencias de niños y niñas y su contexto de desarrollo como expresión de justicia social de reconocimiento y participativa (Moyano, 2020).

Esta perspectiva suele emplear la noción de compromiso familiar (*family engagement*) en países anglófonos (Jeynes, 2022) o implicación familiar en países de habla hispana como construcción intersubjetiva de modos, situados, de relación entre familias-escuela (Cárcamo & Jarpa-Arriagada, 2021) orientada a producir "la sensación de estar involucrado en una actividad o proceso en particular" (Goodall & Montgomery, 2014, p.400).

La implicación familiar depende de la naturaleza del vínculo que se construye entre familias-escuelas y niveles de participación de las familias consideradas. La naturaleza del vínculo se configura a partir de las concepciones familiares de rol, a saber: 1) consumidor de servicios educacionales vía elección escolar; 2) cliente de servicio profesional experto al cual se le delegan facultades educativas; 3) participativo colaborativo del trabajo docente en aula, y 4) socio de la escuela en lo educativo (o *partnership*) (Colás Bravo & Contreras, 2013). En términos de las estrategias, se distinguen al menos cinco (Flamey et al., 1999): 1) informativo; 2) colaborativo; 3) consultivo; 4) toma de decisiones, y 5) control de eficacia. Lo central de este enfoque es la importancia atribuida a la comunicación bidireccional entre familias-escuelas que permita considerar disposiciones, prácticas, necesidades y posibilidades diversas de participación tomando como referencia la escala de participación mencionada.

Participación de las familias como reguladoras externas de la calidad de la oferta educativa

Este enfoque deriva del modelo de elección escolar o *school choice*. Vinculado con el pensamiento económico neoliberal, la participación es vista como un mecanismo de control externo de la calidad de la oferta educativa. La libre elección de los establecimientos educacionales para los hijos e hijas, el copago y la libre competencia entre escuelas para captar matrícula se constituyen como los principales dinamizadores del mejoramiento de la calidad educativa. Los estudios sobre las racionalidades familiares subyacentes a los criterios de elección escolar sugieren la emergencia de un posicionamiento familiar de carácter clientelista, que recuerda el rol de consumidor de bienes y servicios que se construyen en las sociedades de libre mercado (Orellana et al., 2018).

Participación de las familias orientada a la regulación de la eficiencia administrativo-financiera institucional

Este enfoque se relaciona con el movimiento teórico-práctico de la eficacia escolar. Se interesa por estudiar las condiciones, procesos y resultados que se obtienen mediante las acciones de la escuela más allá de lo esperable según las condiciones de entrada de los estudiantes y sus familias (Murillo Torrecilla, 2011). Pese a que la participación de las familias no aparece como uno de los componentes centrales del modelo, la investigación en el campo sugiere que para el caso de aquellos sistemas educativos que no dan margen para la libre elección de escuelas de las familias más desaventajadas, la participación institucional de las familias, orientada a presionar desde dentro de las escuelas, es un recurso complementario interesante. Este enfoque invita a promover la participación de las familias en los procesos de toma de decisiones en el ámbito pedagógico, administrativo y financiero de las escuelas.

Participación de las familias como expresión de justicia social y gobernanza escolar democrática

El sentido de la participación de las familias, en este enfoque, es avanzar en la justicia social y en la democracia en las escuelas como alternativa de superación de la desigualdad educativa. Este enfoque busca intervenir en las relaciones de poder que construyen modos específicos de gobernanza, gestión pedagógica y convivencia escolar. En términos culturales, se busca interpelar a los discursos y a los valores dominantes en la educación para promover

la inclusión de la diversidad en la gobernanza, diseño e implementación del currículum (Belavi & Murillo, 2020). Se pone foco en una gobernanza que integra voces tradicionalmente excluidas de la toma de decisiones organizacionales y en redistribuir el poder en favor de un acceso igualitario a oportunidades y beneficios. Este enfoque plantea un concepto de participación colectiva en el ámbito institucional que surge de una gestión escolar colegiada que delega facultades resolutorias a consejos escolares multi estamentales para liderar la toma de decisiones en materia de programas educativos, administración y gestión escolar. Aplicado a las familias, la UNESCO define la participación de las familias para actuar en los niveles y ámbitos siguientes: “la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos” (Blanco & Umayahara, 2004, p. 28).

Metodología

La investigación utilizó un análisis documental cualitativo de políticas de participación de las familias de México, Colombia, Uruguay y Chile. Esta decisión se funda en que, a partir de un estudio comparativo sobre factores explicativos del logro escolar, la OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019) identificó diferencias importantes de participación de las familias. Precisamente, este antecedente permite delimitar las unidades de observación que son objeto de este artículo. Dentro de los más altos, están México y Colombia, el más bajo es Uruguay, y Chile se encuentra en una categoría intermedia. La selección de las políticas de estos países se hizo mediante el Sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina dependiente del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO (2023), que constituye

es un observatorio regional de políticas del IIEP UNESCO. En él se sistematizan, analizan y difunden documentos de políticas y normativas, investigaciones, y estadísticas útiles para el seguimiento de la situación educativa en la región (párr.1)

Los descriptores de búsqueda empleados para el rastreo del corpus empírico fueron los siguientes: participación de las familias; participación parental; participación de padres; familia-escuela; involucramiento de las familias, e implicación familiar. Se seleccionó un documento por país a partir de los siguientes criterios de inclusión: 1) política o programa de cobertura nacional; 2) que considere el tema de la participación de las familias en el título o materia, y 3) que refiera a la educación escolar.

Procedimiento y análisis

Todos los enunciados fueron estudiados mediante un análisis de contenido cualitativo temático (Bardin, 2002). El objetivo de este análisis fue identificar y clasificar temáticamente las unidades en las que se alude a la conceptualización, los niveles y los ámbitos de participación de las familias. En una segunda etapa, se asoció el material textual identificado con las categorías que se dedujeron del marco conceptual y empírico consultado (tabla 1), categorización que fue sistematizada en una matriz de análisis. Esta predefinición temática dejó campos abiertos, para facilitar la inclusión de tópicos emergentes durante el análisis. Esta codificación de los datos se acompañó de la selección de las citas consideradas significativas para su ilustración.

Las interpretaciones se construyeron de la convergencia entre las categorías resultantes, los objetivos del estudio, las conceptualizaciones aportadas por la literatura, las reglas de análisis y los supuestos de los investigadores (Cáceres, 2003). Todo el procedimiento fue cotejado entre los investigadores, siguiendo los principios de fiabilidad de la investigación interpretativa.

Tabla 1.
Categorías deductivas para el análisis

Enfoque	Dimensiones: tipo, niveles y ámbitos de participación
<p>Involucramiento familiar centrada en lo pedagógico o formativo de la infancia</p>	<p>Participación individual (al menos de un integrante del hogar). Niveles y ámbitos de participación de las familias predefinidos por las escuelas. Niveles: crianza y aprendizaje académico desde el hogar; aportes familiares voluntarios en actividades e instancias de toma de decisiones organizadas por la escuela y acceso a recursos comunitarios. Grado de participación según condiciones temporales, filosofía, experiencias previas de las escuelas y las familias. Tipo de vínculo: comunicación bidireccional entre familias-escuela.</p>
<p>Implicación familiar centrada en la inclusión de la diversidad</p>	<p>Participación individual y organizada. Niveles de participación predefinidos por las escuelas. Énfasis en los niveles informativo; colaborativo; consultivo; toma de decisiones y control de eficacia. Participación diferenciada según condiciones familiares y tipo de vínculo construido con la escuela-docentes por las familias (consumidor; clientelista; colaborativo; asociativo).</p>
<p>Participación de las familias como reguladores externos de la calidad de la oferta educativa</p>	<p>Participación individual. Nivel de participación definido por un modelo educativo basado en reglas del mercado y subsidio a la demanda. Énfasis en elección escolar de las familias y rendición de resultados escolares por parte de las escuelas.</p>
<p>Participación de las familias orientada a la regulación interna de la eficiencia administrativa escolar</p>	<p>Participación estandarizada. Participación organizada y representativa del estamento en estructuras de participación predefinidas por el Estado (Consejos escolares y Centros de padres y apoderados).</p>
<p>Participación de las familias como expresión de justicia social y gobernanza democrática de las escuelas</p>	<p>Administración institucional colegiada. Participación colectiva, representativa, con igualdad de valor y poder a nivel institucional. Énfasis en promoción de justicia social, ejercicio de ciudadanía democrática y protección de vulneraciones.</p>

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Este apartado presenta una contextualización de cada política seleccionada y la descripción de conceptos, niveles y ámbitos de la participación de las familias identificados (tabla 2).

Tabla 2
Niveles de participación de las familias según país

País / Niveles de participación de las familias	México	Honduras	Colombia	Ecuador	Uruguay	Chile
Centrado en el niño y niña en desarrollo						
Informativo	X			X		X
Presencial en actividades organizadas por la escuela				X		
Crianza		X				
Colaborativo						
Aprendizaje en el hogar	X	X			X	
Comunicativo						X
Centrado en la escuela						
Voluntariado	X					
Consultivo	X					X
Toma de decisiones	X		X			X
Control de eficacia	X		X			X
Asociativo			X			

Fuente: elaboración propia con base en Arnstein (2007), Epstein (2010) y Flamey et al. (1999).

Modelo educativo para la educación obligatoria (México)

El año 2012, México llevó a cabo una reforma educativa orientada a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Esta iniciativa planteó la necesidad de revisar los dispositivos que articulaban su modelo educativo, como el currículum, la gobernanza del sistema educativo, la formación y el desarrollo profesional docente. Este replanteamiento se realizó en forma participativa mediante foros de consultas regionales y encuentros nacionales para cada nivel educacional.

En 2016 se elaboró un nuevo modelo educativo para la educación obligatoria. Este sitúa a la participación social como el eje estructurante del nuevo modelo, desde el nivel de la escuela hasta el gubernamental, pasando por la actuación de órganos intermedios a nivel federativo o Consejos Estatales de Participación Social en la Educación (Secretaría de Educación Pública, 2015).

El documento argumenta la necesidad de superar la lógica de eficiencia administrativa de la organización escolar, caracterizada por la verticalidad en el modo en el que las escuelas se relacionan con las familias. El principal propósito de la participación es “lograr la autogestión de las escuelas, mediante la ampliación de su margen de toma de decisiones para coadyuvar en la construcción de una eficiente planeación estratégica de los centros escolares” (Secretaría de Educación Pública, 2015, párr. 13).

De ahí surge el trabajo colegiado a través de la creación de Consejos Escolares de Participación Social. Las familias se integran a través de los representantes de asociaciones de padres de familia. Estos consejos son liderados por la dirección de las escuelas, que reciben supervisión de los consejos municipales y estatales. Estos consejos son supervisados a su vez por el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, un espacio

multi estamental e institucional en el que se deliberan cuestiones relativas a la gobernanza del sistema educativo. Así, se amplía el campo de la participación a distintos actores e instituciones en cuanto grupos de interés con voz, voto y contraloría social en los procesos de toma de decisiones que se producen en distintos niveles que estructuran el sistema escolar mexicano. Esta opción por una estructura multinivel articulada por distintos consejos permite trabajar en forma horizontal con otras escuelas y actores y verticalmente con los niveles jerárquicos superiores de administración del sistema.

Orientaciones Alianza Familia - Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes (Colombia)

En su título 4, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, promulgado en 2015, exige que las instituciones educativas promuevan y faciliten la participación de las familias en favor del mejoramiento educativo de las escuelas públicas y privadas. A partir de este marco normativo, el gobierno colombiano promulgó el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad. El principal objetivo de este plan es asegurar que el sistema educacional colombiano genere las condiciones para que las personas se desarrollen en forma integral y, con base en los principios de equidad, construyan su proyecto de vida. Con este propósito, y apoyado en el principio constitucional de corresponsabilidad social, se decide trabajar en favor de relaciones colaborativas, solidarias y apoyo mutuo entre familias y escuela a todo lo largo de la trayectoria educativa de niños, niñas y jóvenes (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Esta concepción relacional, denominada alianza entre familias y escuela, tiene como objetivo:

centrar esta relación en la generación de las condiciones necesarias para garantizar el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, a partir de interacciones de cooperación, coordinación, colaboración, respeto y responsabilidad compartida (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 10).

La corresponsabilidad exige la construcción de relaciones horizontales que se materializa en el intercambio y la definición conjunta de criterios, metas, procesos, acciones y recursos pertinentes a problemáticas y desafíos relacionados con “prácticas de cuidado, crianza y promoción del desarrollo integral y del aprendizaje de niñas, niños y adolescentes” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 10).

Esta horizontalidad se hace posible en la medida en la que las escuelas establezcan instancias de buen trato que fomenten y perpetúen la vinculación de las familias o su liderazgo en los procesos de toma de decisiones pedagógicas, mitigación de riesgos para el estudiantado, innovaciones, entre otros. La participación las familias se entiende como un derecho y una expresión de reconocimiento a sus competencias e influencias educativas en el devenir del desarrollo y aprendizaje de la infancia, junto con la escuela.

Política de participación de las familias en instituciones educativas (Chile)

La ley General de Educación chilena (Ley N° 20.370/2009) considera la participación de las familias como su derecho a implicarse en el proceso educativo formal de los hijos e hijas. En conformidad a lo ahí estipulado, en 2017 el gobierno de Chile decidió actualizar la política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo que regía desde 2002. La política actualizada tiene como principal propósito “generar condiciones que favorecieran una relación dinámica entre familia y escuela, y promovieran el fomento y el desarrollo de una participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados, constituyendo comunidades educativas” (Murua Arroyo et al., 2017, p. 9).

Este propósito busca cumplir con un conjunto de normativas y acuerdos internacionales suscritos por Chile (Convención Derechos Humanos; Convención Derechos del Niño) para el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo de la ciudadanía, el resguardo del ejercicio pleno de los derechos de las personas, la legitimación de las políticas públicas, la optimización del aprendizaje, la formación del estudiantado, el ambiente, y los procesos de interacción entre todos los actores corresponsables de los procesos educativos de las nuevas generaciones. Esta corresponsabilidad también considera una mirada de género al convocar de manera explícita la participación de los padres varones y a los profesionales de las escuelas a relacionarse en forma más activa con ellos.

El documento insiste en la importancia de considerar la diversidad de contextos territoriales, sociales, culturales, económicos y de género en los que se desarrolla la infancia y las distintas formas de participación de las familias. Esta consideración se apoya en una concepción educativa que pone en el centro de la acción el respeto por la diversidad de intereses, motivaciones, necesidades y oportunidades que se movilizan en la convivencia escolar. A saber, “entendiendo que la participación supone un interés, una opción y una convicción personal, que implica más y mayores procesos de involucramiento en las decisiones y acciones que les afecte” (Murua Arroyo et al., 2017, p.17).

Es responsabilidad de las instituciones educativas liderar este proceso, definiendo instancias para una participación organizada e institucionalizada de las familias, ámbitos y estrategias que permitan desarrollar líneas de trabajo con las familias. La norma exige la constitución de consejos escolares con la participación de representantes de la organización de padres y apoderados y pone a disposición de estas asociaciones, recursos para obtener una personalidad jurídica, que otorga autonomía y responsabilidades públicas que favorecen una gestión institucional sustentable y transparente (Decreto 565/1995).

Programa Maestros Comunitarios (Uruguay)

El año 2005, y como respuesta a diversos problemas sociales y educativos identificados, el Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay crearon una estrategia orientada a apoyar a estudiantes y sus familias: el Programa Maestros Comunitarios. Su principal propósito es el de “recomponer el vínculo de la familia y la escuela...implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños (y mejorar) la trayectoria educativa de los niños” (Administración Nacional de Educación Pública, s.f., p. 1).

Con este propósito, la política se orienta al fortalecimiento de las relaciones entre familias-escuelas para la promoción de un mayor protagonismo por parte de los cuidadores/as en el hogar. Fundamentada en la necesidad de restituir la motivación escolar en el estudiantado, la participación de las familias es concebida como una estrategia de fortalecimiento de la función de acompañamiento de las familias a los procesos escolares de niños y niñas.

Se crea la figura del maestro comunitario, quien se constituye en el constructor de alianzas entre el trabajo pedagógico que realizan los maestros de aula en las escuelas y las condiciones de desarrollo y aprendizaje que despliegan las familias en el hogar del estudiantado. Se instala así un tercer actor, cuya responsabilidad es la de configurar un ámbito de acción que enlace y dé continuidad a dos esferas educacionales que tienden a funcionar de manera separada. Se espera que el maestro comunitario trabaje centralmente en los hogares de niños y niñas ocupándose de 1) la alfabetización, la 2) promoción de grupos con familias como espacios de intercambio de experiencias y saberes entre familias y escuela, la 3) integración educativa a partir de actividades pedagógicas grupales, y 4) la aceleración escolar de niños y niñas que presentan “altos niveles de repetición, inasistencias y/o ingreso tardío” (Administración Nacional de Educación Pública, s.f., p. 3). Esto último, realizando acompañamiento pedagógico personalizado y coordinado con los maestros de aula y la dirección de las escuelas.

Discusión

El análisis de la información permite asociar los propósitos, niveles y ámbitos de participación de las familias con al menos cuatro enfoques: el involucramiento familiar centrado en lo pedagógico o formativo de la infancia (Colombia; Uruguay), la implicación familiar centrada en la inclusión de la diversidad (Colombia y Chile), la participación de las familias orientada a la regulación de la eficiencia administrativo-financiera institucional (México, Colombia y Chile), y la participación de las familias como expresión de gobernanza escolar democrática (México y Chile).

Un primer hallazgo es que las políticas de México, Colombia y Chile no responden a modelos puros. Se observa una combinatoria de propósitos que sugieren abordajes híbridos. Por un lado, una atención puesta en la gobernanza escolar democrática como fundamento de la organización del sistema educacional en todos sus niveles (México) o de la escuela (en el caso de Chile), junto con un enfoque orientado a la regulación de la eficiencia administrativo-financiera de las escuelas (México, Colombia y Chile) y el fomento de la implicación familiar en el marco de una educación inclusiva (Colombia y Chile). De acuerdo con la problematización planteada por Moyano (2020), este antecedente sugiere una episteme educacional donde prima una visión educacional centrada en el capital humano con otro que busca integrar teorías de género y de reconocimiento en términos de “redistribución de recursos, reconocimiento de grupos y capacidades diferentes; acceso de actores a la participación/representación en decisiones y criterios sobre procesos educacionales que les afectan; y cómo se distribuye, en el sistema” (Moyano, 2020, p. 14). En contraste, el caso uruguayo, focalizado en el involucramiento familiar centrado en lo pedagógico o formativo de la infancia en el ámbito del hogar, tiene un carácter más cercano a lo que la autora describe como “programa compensatorio a fin de paliar una estructura de fuertes desigualdades” (Moyano, 2020, p. 11).

Un caso interesante es el de Colombia, que centra la atención en las relaciones entre familias-escuela para avanzar hacia la corresponsabilidad social en materia de educación de las nuevas generaciones como expresión de una justicia social de reconocimiento y participativa (Moyano, 2020) de las familias y otros actores pertinentes. Se vislumbra una concepción educativa que trasciende las fronteras de la escuela para construir, con las familias, un ecosistema educativo más amplio. Lo anterior implica asumir un enfoque que articule propósitos que respondan a enfoques diferentes (orientados a la gobernanza, regulación administrativo-financiera de las escuelas y el desarrollo y aprendizaje escolar de los estudios).

Cada uno de estos enfoques asociarse con determinadas expectativas de rol para las familias. Siguiendo la propuesta de Colás Bravo y Contreras (2013), las familias son concebidas como socias o coagentes educativos (junto a la escuela), con el derecho a implicarse con voz y voto en la toma de decisiones en la escuela y participar como socio corresponsable del sistema educacional en todos sus niveles (México y Chile).

Por otra parte, y articulada con la taxonomía de participación de las familias propuesta por Blanco y Umayara (2004) –1) las familias como receptoras de beneficios sociales, 2) proveedoras de recursos materiales y humanos para la escuela, y 3) receptoras de educación familiar para el fortalecimiento de los objetivos pedagógicos escolares desde el hogar– en el caso de Colombia y Chile se reconoce una expectativa de participación colaborativa y proveedora de recursos que optimice el trabajo docente en el aula y el mejoramiento educativo de las escuelas, centralmente, como respuesta a las demandas que hace la escuela .

En el caso de la política uruguayo, hay una expectativa de rol más cercana a lo que Martiniello (2000) ya había identificado en un estudio comparativo entre sistemas educativos de distintos países. A saber, 1) padres como responsables básicos de la crianza, 2) padres como maestros en el hogar, y 3) padres como agentes de apoyo a la escuela.

Otro antecedente que se releva de este estudio, y que deriva del análisis de la política uruguayo, es el involucramiento de una nueva figura como la del maestro comunitario para ejercer el rol de enlace entre contextos educacionales (escuela y familias) que presentan discontinuidades culturales o disposicionales diferentes

hacia el aprender escolar. Este rol hace recordar algunas iniciativas ecológicas de trabajo con las familias en un contexto de precariedad socioeconómica y cultural que integran el ambiente meso-sistémico del desarrollo y aprendizaje escolar como parte de las experiencias educativas de la infancia (Santana López, 2021). Lo que esta política sugiere es que los procesos de desarrollo y aprendizaje escolar no solo logran amplificarse a partir de la construcción de un ambiente de relaciones de buen trato y acogida entre familias y escuela, como lo subraya Colombia. La política uruguaya amplía la esfera meso-sistémica, incluyéndola como un espacio institucional con prácticas propias, cuya naturaleza busca promover la construcción de significados transicionales entre lo que se inculca en la escuela y en las familias. La experiencia de transitar de un ambiente ecológico a otro pasa de ser retórica a ser una experiencia espacio-temporal específica para el estudiantado.

Se advierte, también, que todas las políticas analizadas comparten el valor del nivel de participación colectiva, organizada e institucional de las familias (vía las asociaciones de padres y madres y el consejo escolar), pero con sentidos diferentes. Para el caso de la política mexicana, la participación se instala como eje estructurante del sistema educacional mexicano (Consejo Nacional de Participación Social; Consejos Técnicos de Zona; Consejos Escolares de Participación Social), y se apoya en el reconocimiento y visibilización de voces para la transformación de las desigualdades (Belavi & Murtillo, 2020). En el caso de Colombia y Chile, este tipo de participación se argumenta como expresión del derecho y responsabilidad de las familias a involucrarse en el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes. Para ambos países, la participación colectiva y organizada sería la resultante de una concepción educativa de influencias socializadoras superpuestas entre relación entre familias-escuela, lo cual exige ser vivida como aliados que trabajan con igualdad de poder y valor en los procesos de mejoramiento de la efectividad escolar en favor del desarrollo y aprendizaje de la infancia (Epstein, 2010).

Pese a la explicitación de un enfoque democrático de gobernanza escolar, una revisión más detallada de la política mexicana sugiere que es principal competencia de las escuelas hacerse cargo de la planificación institucional y estrategias de mejora en lo administrativo-financiero y pedagógico. Los objetivos institucionales parecieran ser principalmente definidos por la escuela. La idea de asociación y distribución de poder desde una gestión colegiada se va diluyendo a lo largo del análisis del texto. Autores críticos del modelo educativo mexicano sustentan esta interpretación sugiriendo que en el modelo de educación mexicano prima una visión instrumental y pragmática de la participación,

En menoscabo de expresiones autónomas e independientes de actores, como padres de familia y alumnado que históricamente han sido supeditados e invisibilizados a pesar de su potencial contribución a la ampliación y profundización del derecho a la educación, la educación para la vida democrática y la inclusión educativa (Zurita Rivera, 2020, p. 1).

Algo similar se observa en el caso de Chile. El análisis revela el interés del Estado por una implicación familiar centrada en la inclusión de la diversidad, pero definida y liderada desde las escuelas. Esta visión se encuentra lejos de una concepción que pone en el centro de la cultura escolar la construcción conjunta con las familias a partir de la participación y el derecho a integrar en los proyectos educativos institucionales y currículum las especificidades culturales. Es un enfoque que va más allá del reconocimiento, la redistribución, la comunicación bidireccional y el buen trato. Implica impacto en la estructura y el sentido del sistema.

Respecto de los ámbitos de participación, su abordaje es diverso: el sistema educacional en su conjunto (México) o la escuela (Colombia y Chile). En el caso de Uruguay, el hogar, los grupos de familias y de estudiantes en espacios extraescolares.

Dentro de las categorías emergentes, y al contrastarlas con el debate teórico-conceptual disponible (Boonk et al., 2018; Colás Bravo & Contreras, 2013; Jeynes, 2018), las políticas tienden a usar, indistintamente el concepto de participación. Los antecedentes revisados sugieren la importancia de un uso adecuado de conceptos en tanto subyacen aproximaciones, finalidades, niveles y ámbitos de acción específicos.

Por otra parte, se descubre que las políticas analizadas tienden a dar por supuesto el concepto de familia. Resulta difícil encontrar especificación clara y explícita de la noción de familia que en ellas se emplea, salvo para el caso de Chile. En este último, el texto alude en forma explícita a una noción amplia, diversa y constructivista de familia, dedicando un apartado importante a desarrollar argumentos epistemológicos y sociodemográficos para defender un concepto plural de familia. La política se refiere en forma explícita a los padres y madres biológicos, pero también incluye a otros cuidadores/as y figuras significativas para los niños y niñas (sean que co-residan o no en la misma casa). Como lo señala, "... es una construcción social con historia. Hoy existen diversas formas de hacer familia" (Murua Arroyo et al., 2017, p. 14). Finalmente, es importante destacar que el enfoque de participación, involucramiento o implicación familiar al cual opte una política no se construye en un vacío, sino que se configura como la cualidad emergente de un modo de entender la educación formal del estudiante y su relación con otras esferas educativas, históricamente condicionadas y atravesadas por un conjunto de influencias que se originan en ámbitos sistémicos diferentes y específicos (estructuras sociales, culturales, económicas y políticas).

Conclusiones

Este ejercicio analítico aporta un panorama general de lo que cada país concibe en materia del lugar de las familias y las escuelas en educación. Planteamos que esta información debiera propender a ser considerada como dimensiones de análisis que podrían nutrir el diseño, implementación y posterior evaluación de planes, políticas y programas en la materia, buscando claridad y más coherencia interna (específicamente para los casos de México y Chile).

Dentro de las limitaciones, este estudio solo remite a la política de cuatro países latinoamericanos, en vigencia hasta el año 2020. No integra las reformas de políticas, planes y programas impulsados a partir de la experiencia escolar vivida a raíz de la pandemia por COVID-19, por lo que lo aquí analizado podría ser considerado únicamente como referencia para la revisión de experiencias locales. Se invita a los lectores a considerar estas limitaciones y a acoger sus resultados como insumos para la reflexión institucional en materia de políticas de participación de las familias, la formación de profesionales de la educación y de las familias en este campo.

En una publicación de la OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019), inicialmente referenciada en este artículo, se describía a México y Colombia como los países con más alto porcentaje de participación institucional, Chile en un lugar intermedio, y Uruguay como el país con más bajo porcentaje. Esta investigación no permite concluir que exista correlación entre esta distribución y los enfoques de participación aquí propuestos. Sin embargo, y como hipótesis para futuras investigaciones en esta línea, el análisis muestra que la democratización de la educación en favor de la justicia social requiere de políticas que aporten lineamientos claros acerca del alcance de la participación de las familias en el sistema educativo.

El artículo original fue recibido 23 de febrero de 2022

El artículo revisado fue recibido el 21 de noviembre de 2022

El artículo fue aceptado el 5 de mayo de 2023

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.). *Líneas del programa de maestros comunitarios*.
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/lineas-pmc-2013.pdf>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Blanco, R., & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24(1), 10-30.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Borgonovi, F., & Montt G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, (73). <https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Castrillón-Correa, E. M., Precht Gandarillas, A., Valenzuela, J., & Nikola Cudina, J. (2021). Estudios sobre la relación familia-escuela (2008-2018): un análisis bibliométrico de la producción académica en español. *Pensamiento Educativo*, 58(2), 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.12>
- Cárcamo, H., & Jarpa-Arriagada, C.G. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 58-80. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1172>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Colás Bravo, P., & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177%2F003172171009200326>
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). *Los Centros de Padres y Apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Jafarov, J. (2015). Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 18(4). <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2015.18.4.35>
- Jeynes, W. H. (2022). A Meta-Analysis: The Relationship Between the Parental Expectations Component of Parental Involvement with Students' Academic Achievement. *Urban Education*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. CEPAL.
- Martiniello, M. (2000). Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina. En J. C. Navarro, K. Taylor, A. Bernasconi, & L. Tyler (Eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa* (pp. 175-257). USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnach684.pdf#page=205
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Orientaciones técnicas: Alianza Familia - Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*. <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/guias-y-orientaciones-para-familias-y-cuidadores/orientaciones-tecnicas-alianza>

- Moyano, C. (2020). *Justicia Educativa*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83. <https://doi.org/10.35362/rie550525>
- Murua Arroyo, V., Chaverini Moreno, V., Gallardo Torres, P., Torres González, P., Pedraza Gutiérrez, M., Rozas Reyes, M., & Zorrilla Alfaro, A. (2017). *Política de participación de las familias en Instituciones educativas*. Ministerio de Educación. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE.
- Olivar Rojas, A. F. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, (88), 139-162. <https://doi.org/10.28928/ri/882020/aot1/olivarrojasa>
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., & Contreras, M. (2018). School Choice as a Sociological Issue. A literature Review. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2021). *Regards sur l'éducation 2021: Les indicateurs de l'OCDE*. <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>
- Parra, M. A. (2021). *Características actuales de la movilización social en América Latina*. CLACSO.
- Santana López, A. (2021). *Escuelas en transformación: Programas de intervención social como apuestas de mejoramiento escolar en contextos de pobreza*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Secretaría de Educación Pública. (12 de abril de 2015). Consejos Escolares de Participación Social. *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/consejos-escolares-de-participacion-social>
- UNESCO. (s.f). *La Inclusión en la Educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- UNESCO. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf
- UNESCO. (2023). Sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina. https://siteal.iiep.unesco.org/acerca_de/
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165647>
- Zurita Rivera, U. (2020). La participación social en la reforma educativa en México 2012-2018. *Actualidades Investigativas en Educación* 20(3), 28. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.43673>