

HACIA UNA ALIANZA EFECTIVA ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS*

Verónica Gubbins

Christian Berger¹

Marco de referencia

Chile ha estado desarrollando desde 1990 una Reforma Educacional que busca mejorar las condiciones de aprendizaje y los resultados educativos de niños y niñas que cursan la educación pública, particularmente aquellos que se encuentran en situación de desventaja económica y cultural. La política en curso ha privilegiado la generación de insumos considerados, por la investigación y la experiencia internacional, como indispensables para elevar los procesos y resultados de aprendizaje. A saber, programas de mejoramiento de calidad de la educación pública en escuelas urbanas y rurales en condiciones de particular desventaja; textos escolares, material educativo y acceso a tecnología para todos los alumnos/as en los niveles de educación básica y media; programas de perfeccionamiento docente y desarrollo profesional del magisterio y directivos; aumento paulatino del nivel salarial de profesores, especialmente para aquellos que laboran en condiciones particularmente difíciles, marginalidad y ruralidad extrema, entre otros.

Son muchos los factores que se reúnen y entrelazan para explicar el rendimiento y el éxito educacional; se plantea que éste viene a ser una resultante de aspectos culturales, económicos, demográficos que superan el ámbito del sistema educativo, requiriendo la articulación más estrecha con otras políticas sociales.

La bibliografía² señala como variables asociadas al logro escolar las *variables del niño*, (habilidades cognitivas, recursos socioafectivos, la experiencia preescolar, la

* Gubbins, V. & Berger, C. (2002). Hacia Una Alianza Efectiva entre familias y Escuelas. Revista Persona y Sociedad, Vol. XVI, N°3, pp. 71-86.

¹ Ambos autores son docentes en la Escuela de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado.

² Reconociendo la multicausalidad asociada al rendimiento escolar, se destacan cuatro grandes factores : las familias, el niño y la niña, la escuela y el docente. Existe consenso en que cada factor tiene su peso relativo sobre el rendimiento, aunque el impacto del factor familia y prácticas instruccionales del docente aparecen de las más importantes. Arancibia, V: "Factores que afectan el rendimiento escolar de los

proximidad de la casa y la escuela y su nutrición); las *variables del profesor* (en particular su dominio de la materia, la naturaleza de sus prácticas pedagógicas en la sala de clases, sus expectativas respecto de los alumnos y el estilo de perfeccionamiento recibido); *las variables de la escuela* (como los aspectos materiales de infraestructura y equipamiento básico, acceso y uso de textos escolares y material instruccional); *las variables de las familias* (las actitudes y expectativas de los padres hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas expresado, el apoyo que le otorgan, el tipo de relaciones intrafamiliares). Otros estudios han planteado que junto a las anteriores, se encuentran las *variables asociadas a la gestión*³ (incorporándose aspectos como el sentido de misión y objetivos educativos compartidos por directivos, profesores y apoderados; compromiso nítido del equipo profesional docente y directivo en torno a las metas acordadas, un liderazgo efectivo del director en el ámbito pedagógico; clima de relaciones cooperativas; actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos; actitud evaluativa permanente; apertura a la participación de la familia y la comunidad).

Funciones de la familia

Considerando el rol que juega la familia en función del desarrollo infantil, Milicic (2001) plantea que el factor más protector desde el punto de vista de la salud mental de los niños es la presencia del apoyo social en la familia⁴. Este apoyo social se ve expresado a través del clima emocional familiar, el cual impacta tanto el logro de la identidad del menor, como también en el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional en la infancia. Siguiendo a esta autora, las investigaciones demuestran que una de las mayores dificultades que existen para lograr un buen nivel de salud mental, es no haber contado con aprobación y afecto en la infancia (Milicic, 2001). La mayoría de las familias quieren a sus hijos, desean que sean felices y que tengan éxito pero, a pesar de

pobres” Revisión de Investigaciones Educativas 1980-1995. Pontificia Universidad Católica de Chile. Informe inédito. s/f.

³ Maureira, Fernando (1997) “Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar”. Documento de discusión CIDEN°3, Santiago, CIDE; McMeekin, R.W., Latorre, M.; Celedón, F. Instituciones dentro de las organizaciones escolares. CIDE, Mayo de 2001. Pág. 11.

⁴ Cuestión que hoy pocos se atreven a discutir. El espacio familiar constituye el pilar fundamental del desarrollo humano y de la reproducción social y cultural de las normas, valores y pautas de conducta centrales para el desarrollo de las relaciones sociales en general y de una concepción de sociedad en particular.

estas buenas intenciones, son muchas las que reconocen tener carencias de habilidades y conocimientos para ejercer su rol⁵.

Las funciones de la familia –y en especial de los padres-, pueden considerarse también desde la perspectiva de las relaciones que establece el niño con su padre y con su madre de manera separada. Al respecto, algunos autores han postulado áreas de influencia diferenciadas del padre y la madre en el desarrollo de sus hijos, las cuales se asocian casi unívocamente con los estereotipos atribuidos a cada género⁶. La influencia del padre se daría más en el área normativa (el establecimiento de disciplina, de normas), en el área competitiva (éxito escolar y laboral, específicamente como expectativas de logro) y como una “puerta al mundo” (esto es, el padre como el puente del niño con el mundo público, externo al ambiente doméstico y privado). La influencia de la madre, en tanto, se asociaría con el área afectiva (autoestima, desarrollo emocional), y en términos generales el ámbito privado, hogareño; también se ha vinculado a la madre con el logro académico, pero no desde las expectativas de logro, sino más bien desde el compromiso de la madre con el desarrollo académico de su hijo.⁷

Específicamente desde la perspectiva del padre, es interesante lo planteado por Kindlon y Thompson (2000). Para estos autores, "lo más importante, el principio básico que debiera guiar a todo padre, es mantener intacta la autoestima de su hijo durante toda su vida escolar. Es ahí donde puede llegar a peligrar su éxito y su salud mental. Una vez que termine el colegio, el mundo será diferente. Encontrará un nicho donde no ser muy bueno en ortografía o haber aprendido a leer a los ocho años de edad ya no tendrá importancia. Pero si comienza a odiarse a sí mismo porque no hace bien sus tareas escolares, caerá en un pozo del que tratará de salir por el resto de su vida" (p. 68).

En relación con lo anterior, es importante revisar los planteamientos de Steinberg (2001)⁸, quien basándose en diversos estudios realizados durante las últimas décadas identifica dos dimensiones de la relación padre-hijo que parecen asociarse sistemáticamente al desarrollo psicológico del hijo: cuán responsivos y cuán

⁵ Para más detalle ver Encuesta CIDE 2000.

⁶ Los estereotipos tradicionales identifican en términos generales a la mujer con lo afectivo y el ámbito privado, y al hombre con lo instrumental y el ámbito público.

⁷ Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2002.

⁸ Citado en Milicic, Alcalay y Torretti, 2002.

demandantes son los padres. Los padres responsivos son cálidos y aceptadores con respecto a sus hijos, los disfrutan e intentan visualizar las cosas desde su perspectiva. En contraste, los padres que poseen baja responsividad tienden a ser distantes, rechazantes y críticos. Demuestran poco placer con respecto a sus hijos y a menudo son insensibles respecto a sus necesidades emocionales. Los padres demandantes mantienen estándares consistentes para la conducta de sus hijos. En contraste, los padres que son poco demandantes o demasiado indulgentes ejercen un control mínimo, proveen escasa guía y con frecuencia ceden ante las demandas de sus hijos. De acuerdo al autor, un desarrollo psicológico sano de los niños se ve facilitado cuando los padres son al mismo tiempo responsivos y moderadamente demandantes.

En relación con lo anterior, Steinberg describe cuatro estilos parentales:

- Padres *validados*: son capaces de ser respondientes y demandantes, son firmes pero su disciplina se basa en el amor y en el afecto más que en el poder; le explican a los niños las reglas y las expectativas en vez de simplemente imponerlas.
- Padres *autoritarios*: son altamente demandantes pero poco responsivos e imponen una disciplina estricta, frecuentemente relacionada con castigos y retiro de afectos para moldear las conductas de los niños.
- Padres *indulgentes*: son responsivos, poco demandantes, se hacen pocas expectativas en relación a sus hijos e imponen poca disciplina.
- Padres *descomprometidos*: no son ni respondientes ni demandantes; pueden ser negligentes o poco conscientes de las necesidades afecto y disciplina del niño (2001, en Milicic, Alcalay y Torretti, 2002, pp. 8).

La relación Familia – Escuela

Tradicionalmente existe una perspectiva de roles diferenciados en educación, desde la cual (y simplificando para efectos de presentación) la escuela se hace cargo de la formación académica de los alumnos, en tanto la familia se hace cargo de la formación valórica (y/o espiritual) de los hijos. Desde esta perspectiva, los roles o funciones de ambas instituciones son vistas como independientes, pero complementarias. Ahora bien, las investigaciones y experiencias que han abordado el tema de la relación entre la familia y la escuela han relevado la importancia de la integración de ambas instancias en la formación de los niños, siendo un factor central en términos del desarrollo de los

niños el involucramiento activo de la familia en la función educativa, como también el involucramiento activo de la escuela en la función formativa.

Investigaciones realizadas en diversos países han demostrado la importancia de la familia en los logros educacionales de sus hijos, particularmente la relación que existe entre las variables de apoyo familiar en el ámbito pedagógico y eficacia de la escuela (Fundación Educacional Arauco, 1998). Al respecto, García Huidobro (1993) sostiene que hay cada vez más convencimiento que la escuela no es una isla social y que existe una necesaria relación de ayuda entre una comunidad y su escuela, la cual colabora a que la escuela cumpla su función.

Fundamentando lo antes expuesto, investigaciones desarrolladas durante la década de los ochenta han insistido en el valor de la familia como principal contexto de socialización y recurso fundamental para los niveles de logro en otros contextos como la escuela y destacan la necesidad de colaboración entre familia y escuela. La clave para el logro de una educación efectiva sería la articulación de los esfuerzos realizados por ambas instancias. De hecho, algunas experiencias de investigación - intervención muestran que sólo es posible cambiar percepciones, actitudes, comportamientos de padres y educadores a través de una intensificación de las relaciones de trabajo y de comunicación (González, 1999).

Como plantean Luchini, Torretti, Prats, Marchant y Seguel (1999), un mayor compromiso de los padres con la escuela favorece tanto el desarrollo afectivo de los alumnos, como también su rendimiento escolar. En este sentido, investigaciones y desarrollos en el área del aprendizaje de los alumnos que han relevado la importancia del factor afectivo fundamentan lo anterior; conceptos tales como aprendizaje significativo, autoconcepto académico, aprendizaje por descubrimiento, ponen de manifiesto la importancia del sustrato afectivo en el proceso de aprendizaje, el cual involucra la experiencia cotidiana del alumno tanto en la escuela como en el contexto familiar. Una experiencia continua, integrada e integral, favorecerá en el alumno un desarrollo armónico e integral, el cual tendrá repercusiones tanto en su desarrollo socioafectivo como en su rendimiento académico.

En relación con lo anterior, Durston (1996) hace referencia a la idea de códigos y conocimientos culturales. Al referirse a la realidad de la educación rural, este autor plantea que los niños y sus padres manejan códigos y conocimientos particulares, propios de su cultura, los cuales no son necesariamente los códigos y conocimientos escolares. En este sentido, “el rendimiento mejora si se tienden puentes de dos vías entre maestros y padres, para que ambos sean bilingües en los dos lenguajes silenciosos que son las culturas de la escuela y del medio local” (citado en Luchini et. al., 1999, pp. 61).

Kellaghan, Sloane, Alvarez y Bloom (1998), plantean resultados muy interesantes en torno a las características familiares que se asocian al desarrollo cognoscitivo –y por ende, al rendimiento escolar- de los niños y jóvenes. Estos autores destacan que “por mucho tiempo se creyó que los rasgos de familia más directamente asociados con el éxito escolar eran el status socioeconómico, la extracción étnica o la composición por edad-sexo. Numerosos estudios confirman que la habilidad académica y el rendimiento escolar del niño están más ligados al contexto y ambiente de aprendizaje proporcionado por la familia, que a los indicadores de ingreso o nivel ocupacional de los padres. Mientras el coeficiente de correlación entre clase social y rendimiento escolar fluctúa entre 0.2 y 0.5, la asociación entre mediciones del ambiente familiar y las destrezas cognoscitivas del niño sobrepasan el 0.7. Lo cual significa que lo más importante para el aprendizaje de los niños es lo que los padres hacen, más que sus características sociales” (pp. 204).

Arancibia, Herrera y Strasser (2000), quienes realizan una revisión de diversas investigaciones sobre las variables familiares que intervienen en el rendimiento escolar de los(as) estudiantes, plantean que las principales variables intervinientes son la estructura familiar, las relaciones familiares, las actitudes familiares y la escolaridad de los padres.

Ahora bien, lo anterior hace figura la necesidad de considerar, en el marco de esta relación familia – escuela, las particularidades y heterogeneidad de la familia en la actualidad. Existe consenso entre los investigadores en el área que la concepción tradicional de la familia nuclear (formada básicamente por ambos padres y sus hijas y/o hijos) no representa la realidad de la familia en el marco social actual. En este sentido, al menos dos líneas de desarrollo se fundamentan en esta constatación; en primer lugar,

la necesidad de considerar las particularidades de distintas realidades familiares en términos de favorecer la relación familia – escuela, atendiendo a las características, demandas y posibilidades de ambas instituciones. Por otra parte, la focalización y potenciación de esta relación en base a funciones determinadas, orientadas hacia el desarrollo de los niños/alumnos. Esto implica poner como eje de esta alianza entre familias y escuelas los roles y/o funciones que cabrían a cada una de ellas (y ambas como instancia integrada) en pos del desarrollo de los menores, favoreciendo así la apropiación de dichos roles y funciones desde las particularidades de cada grupo familiar⁹.

Al analizar la relación familia – escuela a la luz de los antecedentes mencionados, surge una pregunta que, implícitamente, plantean diversos actores involucrados en ella, y que se relaciona con el ámbito desde el cual debe impulsarse y generarse instancias para el establecimiento y fortalecimiento de esta relación. En términos concretos, ¿son las escuelas las encargadas de generar espacios de participación y propugnar dicha participación de las familias? ¿Son las propias familias quienes deben acercarse a los centros educativos y utilizar los espacios ya existentes, para desde ahí generar nuevas formas y alcances de su participación? ¿Recae la responsabilidad en un agente externo (el estado), quien debiera asegurar y establecer las condiciones mínimas para que esta alianza sea posible? La respuesta a dichas interrogantes parece ser una posición intermedia, en la cual la participación no es gestionada por ningún actor en particular, sino más bien debe constituir un proceso en el cual todos los actores estén involucrados y se sientan partícipes tanto de las responsabilidades como de los beneficios generados por dicha alianza.

Todo lo anterior viene a fundamentar y a dar mayor fuerza a lo ya señalado en la Conferencia Mundial “Educación para todos” realizada en Jomtien, Tailandia, la cual ya proponía la concertación de acciones y entre ellas la participación de las familias en la educación escolar como estrategia relevante para iniciar el proceso que permitiera poner fin a las desigualdades en materia de educación.

⁹ En este sentido, es interesante por ejemplo la distinción entre “pareja parental” y “pareja conyugal”; es decir, a pesar de que los padres ya no mantengan un vínculo de pareja, siguen conformando un equipo en términos de la función formativa de sus hijos, y por ende de la relación con las instituciones educativas.

Por concertación de acciones se entiende “establecer nuevas relaciones y acciones entre sectores gubernamentales, dependencias educacionales, organizaciones no-gubernamentales, comunidades locales y particularmente las familias de modo de contribuir al planeamiento, la ejecución, la gestión y la evaluación de los programas” (Conferencia Mundial de la Educación para todos” Jomtien, Tailandia, 1990). Es decir, la participación creciente de las familias en el proceso de toma de decisiones a nivel de la gestión escolar y pedagógica.

Esta concepción educacional plantea entonces, el mejoramiento de la calidad y equidad educativa como resultado de la actuación articulada de múltiples actores que trasciende el quehacer del sistema de educación formal o la escuela propiamente tal. Es decir:

- *Ampliar lo educativo más allá del aparato escolar*, reconociendo y legitimando la existencia de otros ámbitos donde se desarrolla el aprendizaje. En primer lugar la familia, pero junto a ella el rol que juegan la comunidad y sus organizaciones sociales, culturales y recreativas, en los procesos de toma de decisiones y fiscalización del servicio.
- *Colocar la concertación de acciones* - vista como proceso de articulación y búsqueda de acuerdos en los criterios para una actuación coordinada entre los actores que participan del proceso- como uno de los ejes de la gestión del sistema. En consecuencia, situar el *componente de la participación ciudadana de los padres* como estrategia para potenciar y mejorar la calidad de los recursos de una comunidad completa.

Participación de los padres

Aunque en el actual debate de la reforma educativa existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, no siempre es claro en qué consiste esta participación y de qué forma se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes.

En este sentido, la noción de participación de los padres es definida por Martiniello como *todas las prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que*

los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos¹⁰. La anterior definición implica una gran diversidad en torno a las maneras de concretar dicha participación, y muchas veces ésta se daría sin siquiera ser planificada. Por otra parte, esta participación no se orientaría solamente hacia el rendimiento académico de los hijos/estudiantes, sino hacia un desarrollo integral de los mismos.

Otros autores definen la participación como “*El conjunto de actividades voluntarias a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones se trata de una canalización o puesta en común, de valores o intereses educativos que han de incidir en la toma de decisiones y en la vida (misma) del centro escolar*”.¹¹

Este concepto amplio, “*procura la implicación de los padres (y la comunidad) en la enseñanza en compañía de otros con los que se asocian y colaboran para proyectar un modo de educación y lograr un tipo de escuela que beneficie a toda la comunidad*”.¹²

Esta concepción implica entonces generar una alianza, entendida como “la unión de cosas (y personas) que concurren a un mismo fin”¹³. Lo interesante de esta definición es que es muy similar a la que se le atribuye a la palabra colegio. Según el Diccionario de la Real Academia Española ¹⁴ **colegio** provendría del latín *colligere*, lo que significa *reunir*. Reunir qué? Un conjunto de personas en torno a una misión común. Es claro que la misión compartida entre familias y escuelas es el aprendizaje y desarrollo óptimo de niños y niñas.

Esta simple definición connota desde ya la idea de *comunidad* en el sentido de una “común-unidad” entre personas convocadas a ocuparse de la educación de las nuevas generaciones. Es decir, se encontraría en la misma identidad institucional de la escuela,

¹⁰ 1999, pp. 2.

¹¹ Medina, R: “La participación democrática de los padres de familia en las instituciones escolares”. Foro Internacional Escuela, Familia y Sociedad. D.F. México: Consejo Técnico de Educación. 1997. Citado en: Reca, I. Y Col: “Experiencias Internacionales de Participación Organizada de los Padres y Madres en la Educación: Reflexiones para Chile”. Documento inédito. UNICEF. 2001.

¹² Fernandez-Soria, J.M: “Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo”. En Pereyra, M. Y Col.(comp): Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona. Ed. Pomares-Corredor. 1996. Citado en Reca, I. Col (2001). Op. Cit.

¹³ <http://www.vox.es/> Diccionario de la Lengua Española on-line.

¹⁴ Diccionario de la Real Academia Española. 21ª Edición. Editorial Espasa Calpe. S.A. Madrid. 1995.

la generación de alianzas, entre familias y escuelas, en torno al proyecto educativo institucional del establecimiento.

Sin embargo, la alianza entre familias y escuela es un proceso que va mucho más allá de la suma de acciones que puede realizar cada estamento por separado. El término “comunidad” denota la cualidad de “común”, o la posesión de alguna cosa en común. Alude, pues, a lo que no es privativo de uno solo, sino que pertenece o se extiende a varios. Se trata de una responsabilidad y un quehacer “compartido”.¹⁵

La “común-unidad” implica participar y compartir de un proceso permanente de diálogo y deliberación con todos aquellos que se encuentran involucrados en la misión. Es decir, generar condiciones y espacios de tiempo para llevar adelante procesos comunicativos interpersonales y colectivos que permitan analizar, definir y aunar criterios en torno a los sentidos y objetivos de la labor que se comparte y desde allí realizar acciones coordinadas, complementarias y consistentes en torno a un propósito compartido.

Esta concepción se ha visto respaldada por estudios realizados en establecimientos educacionales con diferentes puntajes SIMCE.¹⁶ Dentro de las variables más influyentes para la eficacia de un establecimiento educacional, se encontraría la coordinación de acciones en torno a un proyecto educativo compartido por todos los estamentos del establecimiento.

En base a las consideraciones antes mencionadas, Martiniello (1999) propone una taxonomía que reúne y sintetiza categorías reportadas en la revisión de la literatura sobre la participación de la familia en países industrializados y las adapta para representar intervenciones educativas en América Latina:

- *Padres como responsables de la crianza del niño*: en esta categoría los padres desempeñan las funciones propias de la crianza, cuidado y protección de sus hijos, y proveen las condiciones que permiten al niño asistir a la escuela.

¹⁵ Ander-Egg, E: Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Vol.1: ¿Qué es el desarrollo de la comunidad?. Colección Política, servicios y trabajo social. Editorial Lumen-Humanitas. 1998.

¹⁶ Maureira, F: Gestion de systhèmes scolaires municipaux: le cas de Chili. Thèse présentée en vue du titre de Docteur en Sciences de l'Education. Université Catholique de Louvain. Belgique. 1999.

- *Padres como maestros*: los padres continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje del aula, en la casa. Supervisan y ayudan a sus hijos a completar sus tareas escolares y a trabajar en proyectos de aprendizaje.
- *Padres como agentes de apoyo a la escuela*: esta categoría se refiere a las contribuciones que los padres hacen a las escuelas para mejorar la provisión de los servicios. Incluye contribuciones de dinero, tiempo, trabajo y materiales.
- *Padres como agentes con poder de decisión*: en esta categoría los padres desempeñan roles de toma de decisión que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones. Incluye la participación de padres en Consejos Escolares Consultivos y Directivos y las acciones de control de eficacia del mismo.

Particularmente en Chile, uno de los objetivos de la política educacional vigente - que se enmarca en el contexto de la Reforma - es lograr un mayor acercamiento de la familia a la escuela. Como sostiene Arellano (1997), “hoy día, la comunidad educativa no puede concebirse sin la incorporación activa de los padres de familia. La participación de los padres se ha transformado en un derecho y también en un deber” (pp. 3).

En el marco de la reforma educacional, la importancia vital del compromiso de la familia en el aprendizaje de niños y jóvenes ha quedado de manifiesto a través diversos intentos por abrir espacios de participación de los padres y apoderados dentro del proceso educativo. De hecho, nuestro país cuenta hoy con una Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo¹⁷.

Modalidades de participación en Chile

Existe consenso respecto de la vital importancia de una relación colaborativa y más estrecha entre familias y escuelas, como se hace figura a lo largo del presente escrito. Ahora bien, las características, modalidades y extensión o profundidad de dicha participación no se encuentran claramente definidas y delimitadas.

Respecto a las modalidades de participación se advierte, para el caso chileno:

¹⁷ MINEDUC: “Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo”. División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Febrero 2002.

- Aquellas orientadas a apoyar de manera explícita e intencionada los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula, a través del apoyo de apoderados en sala, el monitoreo de tareas escolares en el hogar, asistencia a entrevistas con los docentes para acompañar los avances pedagógicos del alumno, entre otros.
- También se observa, una tendencia generalizada en concebir la participación como apoyo económico, material y productivo a infraestructura y equipamiento necesario para generar entornos escolares de calidad. Estas modalidades son las que han tenido más preeminencia en nuestro país, a través del recaudo voluntario que realiza el centro de padres, el financiamiento compartido, entre otros.
- También es posible observar una concepción que reduce la participación a la presencia física de padres/madres y apoderados en actividades desarrolladas en el establecimiento educacional y por lo general organizadas por la propia escuela o el centro de padres.
- Otras concepciones se orientan a la participación inserta en el marco de la “participación ciudadana” como eje de fortalecimiento de una cultura democrática, desde y hacia las instituciones sociales, entre ellas por supuesto, la escuela.

Tanto en unos como en otros se visualizan dos tendencias:¹⁸

a.- Aquellas que promueven un rol más activo e intencionado de cada familia, concebida como entidad particular.¹⁹

b.- Otras en que se promueve la participación organizada de los padres (para el caso chileno a través de los Centros de Padres y Apoderados).

La pregunta que surge entonces es ¿cuál de estas concepciones resulta más eficiente para el mejoramiento de la calidad educativa?

¹⁸ Flamey, G., Gubbins, V y Morales, F: “Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos Actores en el Control de la Gestión Escolar”. Documento de Trabajo N° 4. CIDE. 1999.

¹⁹ Davies (1993); Epstein (1986); Henderson (1987) en Morales, F: "Participación de los Padres en la

A pesar que aún no contamos con suficientes estudios al respecto, nuestra posición es que la elección de una u otra, debe pasar por un proceso de planeación compartida entre todos los actores involucrados. Esta estrategia se fundamenta en la necesidad de considerar la realidad particular y la capacidad de respuesta efectiva que los propios apoderados y docentes pueden realizar al respecto. La heterogeneidad de la vida familiar en términos de composición, el fuerte ingreso de las mujeres al mercado laboral, el interés creciente de los padres (varones) por participar más en la crianza y educación de sus hijos/as, el fuerte desempleo y las crecientes exigencias de jornada y productividad laboral para hombres y mujeres trabajadores, el poco tiempo libre disponible y las grandes distancias existentes entre escuelas y hogar dado el crecimiento desmesurado de nuestras ciudades, sumado a la falta de tiempo de los docentes para intencionar acciones de participación de las familias, la dificultad en generar líneas de acción integradas que promuevan la participación de las familias, los diferentes paradigmas educativos y consecuentes modelos pedagógicos y énfasis presentes en los distintos PEI²⁰, plantean un escenario de alta complejidad para abordar de manera realista los intereses de participación de la comunidad educativa.

En el escenario antes descrito, frecuentemente la relación familia – escuela se caracteriza por desconocimiento mutuo, la incomunicación y el desencuentro. Como plantea Cardemil (1994), esta relación se configura y fortalece en base a malos entendidos, concretizadas en estereotipos tales como “padres descomprometidos” y “profesores indiferentes”. Asimismo, como plantean Milicic, Alcalay y Torretti (2002), esta relación muchas veces se configura en base a “la dinámica de atribución cruzada de culpas que no solo no soluciona el problema sino que lo agrava creando una distancia cada vez mayor entre el sistema escolar y el sistema familiar” (pp. 5).²¹

No obstante lo anterior, existen ciertos elementos relevantes que a la hora de elegir determinadas formas de participación pueden ser útiles de tomar en cuenta. La investigación señala que existen ciertos niveles relevantes de considerar para estimular la participación de las familias en la educación así como la apertura por parte de las

Escuela: Componentes para la formación de profesores". Documento de Trabajo CIDE. N° 2. 1998.

²⁰ Proyecto Educativo Institucional

²¹ Estas autoras plantean que “una de las consecuencias de la “atribución cruzada de culpas” es que el estudiante percibe la desautorización recíproca de los sistemas y se queda por lo tanto con una imagen desvalorizada de ambos, quedándose así sin referentes legitimados de autoridad” (2002, pp. 5).

instituciones educativas a dicha participación familiar, en una escala de progresión creciente ²².

La propuesta es que solo sería posible aspirar a cierto nivel de participación en la medida se aborden los niveles anteriores. Esta escala describe niveles que oscilan desde el nivel mínimo de Información, pasando por un segundo nivel denominado de Colaboración, un tercero de Consulta, el cuarto relacionado con la incorporación explícita a procesos de Toma de Decisiones y el último relacionado con el Control de Eficacia del establecimiento. De esta forma, la decisión respecto de la modalidad de participación (o bien del nivel en el cual se propicia dicha participación) debiera basarse en un diagnóstico respecto del nivel en el que se encuentre la relación familia-escuela, considerando las particularidades para cada caso. Veamos brevemente cada uno de los niveles antes señalados.

1. Nivel de Información

Es el nivel más básico, y pre-condición para la participación de los apoderados en cualquiera de sus niveles. Se trata de contar con la información necesaria para formarse una opinión en relación al contexto en que surge la necesidad de participar, los objetivos, expectativas, alcances y límites que esta puede adoptar así como los espacios, tiempos y ámbitos en que se espera que esta se desarrolle.

A este respecto, la posibilidad de proveer información relevante desde la escuela hacia las familias y desde las familias a la escuela, aparece como una dimensión mínima e indispensable para un mayor involucramiento y compromiso de todos los actores del sistema con los procesos y resultados que se esperan de ella.

Desde la escuela se esperaría la entrega de información clara, precisa y oportuna en torno a algunos de los aspectos siguientes: el sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema; acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes y programas en ejecución; mecanismos formales e informales para la

²² Esta escala ha sido elaborada por Gubbins, V; Flamey, G y Morales, F. A partir de los aportes de Arnstein y Epstein. Para más detalle ver Flamey, G. y cols.:Op.Cit. 1999.

comunicación y coordinación de acciones entre los actores; proceso educativo y de aprendizaje del alumnado; entre otros.

Lo central en esta dimensión, es que esta información, y toda otra que se considere importante de transmitir, debiera ser de fácil y oportuno acceso, especialmente para aquellos sectores en que el acceso y apropiación de dicha información pudiera verse dificultado por sus características culturales y socioeconómicas.

En otro nivel, la escuela debiera poder entregar también, información sobre los cambios y decisiones más importantes que vayan ocurriendo durante el año escolar, así como mantener informados a padres y apoderados sobre todas las situaciones relacionadas con el rendimiento, y conducta de su hijo(a), particularmente en lo que respecta a logros.

Desde las familias, se esperaría mayor iniciativa y pro-acción en el proceso de búsqueda y utilización de dicha información. La familia en este aspecto, debiera ser activa en pedir información sobre las materias antes señaladas y de aquellos acontecimientos que ocurran en la escuela manteniendo actitudes permanentes de apertura y confianza para entregar a los profesores información relevante sobre cambios o situaciones especiales que ocurran en el grupo familiar.

Muchos supuestos, equívocos y malentendidos se prevendrían en la medida que se intencionaran acciones informativas periódicas y sistemáticas por parte de las familias y las escuelas.

2. Nivel de Colaboración

Respecto de este nivel es importante recordar que cualquier actuación o aporte que realicen los apoderados a nivel personal, familiar o desde su organización de Centro de Padres, se desarrolla a costa de tiempos personales y familiares. En este sentido la dimensión de voluntariado debiera ser considerada y reconocida como una de las grandes fortalezas y al mismo tiempo de las grandes dificultades para una participación más activa de todo el estamento apoderado en un establecimiento determinado. En este contexto es que, más que un deber ser para todos, recomendamos mirar este nivel como una alternativa más dentro de otras. En la medida se amplíen las opciones de

participación y se le evalúe como el resultado de aportes colectivos, la satisfacción del sistema escolar en este campo será mayor.

En este nivel se espera aportes particulares y colectivos en distintos ámbitos²³: de carácter presencial en términos de asistencia a eventos o actos que se realizan en la escuela; productiva en términos de la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico, entre otros; pedagógica en términos de apoyo y mediación para la adquisición y consolidación de nuevos conocimientos y valores en el hogar y en muchos casos a nivel de aula; en aspectos relacionados con el disciplinamiento de sus hijos/as en la casa y en el establecimiento; en la gestión administrativa en cuanto a recaudación de fondos para inversión, entre otros.

Esto implica que la escuela se interese y se disponga a abrir espacios para ampliar el abanico de colaboraciones más allá de lo presencial y de los aportes económicos que tradicionalmente realizan los apoderados. Por parte de los apoderados, se espera mayor apertura también en términos de disponibilidad de tiempo y compromiso para una colaboración efectiva.

3. Nivel de Consulta

Así como el nivel de colaboración puede ser amplio y diverso, creemos que el nivel de consulta puede presentar algunos sub-niveles relevantes de tomar en cuenta y valorar como ámbitos progresivos para una participación cada vez más activa de los apoderados.

El primero de ellos alude al hecho de realizar acciones por parte de la escuela o del propio Centro de Padres y Apoderados con el propósito de recabar opiniones que servirán de insumos al sistema escolar para la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de la convivencia escolar, gestión pedagógica, gestión administrativa u otro ámbito de interés para la escuela y/o los apoderados. La escuela abre la posibilidad de que los padres emitan su opinión, pero no está obligada a ejecutar la decisión de éstos; puede optar por su propia decisión.

²³ Para más detalle ver Gubbins, V. "Incorporación o Participación de las Familias: un desafío más de la reforma educativa". Doc. de trabajo N°15. CIDE. 1997.

El segundo sub-nivel no sólo se interesa por pedir opiniones sino las instancias correspondientes incorporan dichas opiniones a los procesos de toma de decisiones institucionales, impactando en el diseño y ejecución de acciones de carácter pedagógico, administrativo o de otro tipo.

A pesar de los esfuerzos realizados por muchos establecimientos en este sentido, la realidad es que los apoderados no siempre ponderan la relevancia y utilidad que tiene para el funcionamiento de la escuela, utilizar estos espacios emitiendo su opinión respecto del tema que corresponda.

Queremos destacar además que entendemos la consulta como aquel mecanismo que se constituye sobre la base de opciones abiertas para los apoderados de manera de recabar opiniones y sugerencias desde ellos y evitando al máximo el uso de técnicas que contemplen alternativas predefinidas por las instancias que detentan mayor poder en la escuela. En este segundo caso se trataría más bien de mecanismos de ratificación más que de consulta efectivamente participativa. Así, muchas veces los apoderados tienen la sensación de “tomar decisiones”, sin embargo dichas alternativas fueron en la práctica preseleccionadas por la autoridad, o resultan ser tan dicotómicas que la elección de una u otra no implica mayores diferencias.

4. Nivel de Toma de Decisiones en relación a Objetivos, Acciones y Recursos.

Este nivel junto al de Control de Eficacia, que veremos más adelante, son los que consideramos como más efectivos en el marco de una real Participación Ciudadana. Ambos aparecen también como los niveles más altos de aspiración para que la participación de los padres tenga impacto en la mayor calidad y equidad del sistema educacional.

El nivel de Toma de Decisiones, al igual que el de Consulta, puede ser categorizado en dos sub-niveles, considerando el tipo de influencia y las responsabilidades que adoptan las partes involucradas.

El primer sub-nivel puede ser descrito como aquel en que uno o varios representantes del estamento apoderado asiste y participa con derecho a voz y voto en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela. Estas pueden ser mesas de negociación, consejos o comisiones para la toma de decisiones en los distintos ámbitos del quehacer de la escuela (por ejemplo, PADEM, consejos directivos, consejo de profesores, equipos de gestión escolar, otros).

Llegados a este nivel, se esperaría que los padres puedan plantearse en forma propositiva, debidamente informada y capacitada, superando la sola demanda. Surge en este nivel la problemática de cómo se eligen los representantes de los padres para que ellos lleven a niveles más altos de decisión las reales inquietudes de sus representados.

Un segundo sub-nivel y de carácter más avanzado, es aquel que permite a los apoderados asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela. Por ejemplo, a nivel de programas o proyectos innovadores, consejos directivos, u otros, como es lo que ocurre en países como El Salvador, Brasil, Canadá, entre otros.

5. Nivel de Control de Eficacia

Contando con la información necesaria y una legitimación mínima que permita que la actuación de los apoderados no sea percibida como amenazante para el establecimiento y para las propias familias, los apoderados pueden apoyar el mejor funcionamiento de las escuelas a través de un rol “supervisor” del cumplimiento del proyecto educativo, y de la gestión del establecimiento. Llegar a este nivel de participación implica haber asegurado al menos la participación previa de los apoderados en los otros niveles de esta escala. Para la escuela, implica todo un proceso de cambio cultural en que los apoderados puedan ser vistos por docentes y directivos, como interlocutores válidos que pueden y tienen derecho de aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para el mejor desempeño de la escuela. Junto a ello, instalar en el sistema escolar la convicción y los mecanismos que permitan la evaluación sistemática de la escuela. El propósito del control de eficacia es generar espacios y estrategias que permitan ir introduciendo retroalimentación al funcionamiento del sistema en el marco de una

visión ampliada de la educación basada en la concertación de acciones y de la participación ciudadana.

Cuadro Resumen
Tipos y niveles de participación de los apoderados y CPA para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación

Niveles de participación	Contenidos posibles
Información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Del sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema. ▪ Del Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes y programas en ejecución. ▪ Derechos y deberes de cada uno de los actores del sistema. ▪ Mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación de acciones entre los actores. ▪ Reglas, normativa y mecanismos de control. ▪ Proceso educativo y de aprendizaje del alumnado. ▪ Otros.
Colaboración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencial ▪ Monetaria ▪ Productiva: en términos de la infraestructura y material didáctico, entre otros. ▪ Pedagógica ▪ En aspectos relacionados con la disciplina ▪ En la gestión administrativa ▪ Otros.
Consulta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir opinión para la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de la convivencia escolar, gestión pedagógica, gestión administrativa, otros. ▪ Incorporar la opinión recabada como insumo en los procesos de toma de decisiones institucionales.
Toma de decisiones en relación a Objetivos, Acciones y Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistir y participar como representantes de su estamento con voz y voto en mesas, consejos o comisiones para la toma de decisiones (p.e. PADEM, consejos directivos, consejo de profesores, equipos de gestión escolar, otros). ▪ Asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela. Por ejemplo, a nivel de programas o proyectos innovadores, consejos directivos, otros.
Control de Eficacia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimación suficiente que permita introducir retroalimentación al funcionamiento y eficacia del sistema en el marco de una visión ampliada de la educación basada en la concertación de acciones y de la participación ciudadana.

Algunas sugerencias para reflexionar en torno a acciones posibles

Visto el estado actual en que se desarrolla la participación de los apoderados y aún con la relevancia dada en los debates internacionales y la propia Reforma Educacional, la constatación en la práctica demuestra que dicha participación es aún limitada.

A pesar de la alta valoración existente respecto de la importancia y beneficios de una mayor participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo, ésta aún se encuentra fuertemente limitada al ámbito de la colaboración extraescolar y al aporte económico. Cuando la participación se lleva a niveles mayores de influencia en la toma de decisiones, por lo general acceden sólo los máximos representantes de los Centros de Padres, no siempre contando con información respecto de la opinión de la mayoría de los apoderados; tampoco son consultados, por lo que no siempre su opinión tiene efecto sobre las decisiones que se toman.²⁴ En este sentido, los procesos de mejoramiento de calidad y equidad educativa avanzarían más rápido si existiera más información y control por parte de todos los actores del sistema.

La flexibilidad y fluidez de las relaciones entre las escuelas y los actores de su comunidad constituye uno de los factores de éxito de las reformas educativas, señala Reimers (1998). Desde el punto de vista pedagógico, la evidencia es tal que ni siquiera es un tema de discusión: cuando los padres están involucrados a los niños les va mejor (Henderson, 1993)²⁵.

La falta de espacio para una mayor participación de padres/madres y apoderados como aliados y “socios” del sistema escolar, aparece como un desafío ineludible en el marco de una visión más amplia y compartida del proceso de aprender de niños y niñas.

Como una forma de contribuir a la formulación de propuestas que permitan avanzar hacia la dirección señalada, presentamos a continuación algunas sugerencias:

1. Como una forma de hacer visible el interés y compromiso de los establecimientos educacionales por la concertación de acciones y la instalación de una cultura participativa en la educación, proponemos crear y fortalecer la organización de centros de padres y apoderados en cada establecimiento. Una organización donde estén representadas cada una de las familias del establecimiento.

²⁴ Morales, F. Y Gubbins, V: "Participación de los Padres y Apoderados en el Mejoramiento de la Calidad y Efectividad de la Educación". Serie Políticas 2000. Año 1. N° 2. CIDE. 1999.

²⁵ Citado en Morales, F: "Participación de la familia en la escuela: Componente para la formación de profesores". Documento de Trabajo. CIDE. N° 2. 1998.

2. Proveer a los dirigentes de Centros de Padres de formación y capacitación, apoyados de delegados por cursos que lideren estilos de gestión efectivamente representativos, legitimados por sus pares y colaborativos. Asimismo, capacitación y perfeccionamiento de docentes y especialmente de directores de manera de visualizar con más claridad en qué, cómo, cuándo y dónde materializar la participación a la luz de los objetivos institucionales de mejoramiento de calidad y equidad educativa.
3. Se requiere promover en estas organizaciones la elección democrática de sus representantes, como la posibilidad de crear instancias comunales que reúnan a los diversos Centros de Padres, fortaleciendo las oportunidades de intercambio de experiencias y de contar con una red de apoyo inter-escuelas más allá del que puede ser proporcionado por los sostenedores, directivos y docentes. Esta línea de acción puede ser iniciada al interior mismo de cada sociedad educacional en la medida que cuente con más de un establecimiento y desde ahí imaginar una red de apoyo más amplia con otros establecimientos.
4. Para esto también es de gran importancia que los Centros de Padres obtengan personalidad jurídica como una forma de hacer más efectiva su gestión y administración y a la vez les amplíe oportunidades de acceder a fondos concursables para proyectos de mejoramiento de carácter complementario a lo que realiza la escuela.
5. Se hace necesario revisar los objetivos de los Centros de Padres y cómo éstos se insertan en el funcionamiento de la institución educacional. Al respecto es de gran importancia que se regule para que cada establecimiento educacional cuente con un sólo Centro de Padres. Lo anterior implica revisar las disposiciones jurídicas existentes en relación al rol de los Centros de Padres y Apoderados en la Educación, y estudiar la posibilidad de una reforma jurídica que favorezca la participación de los apoderados como interlocutores con derecho a voz y voto en decisiones de tipo curricular y administrativo de los establecimientos educacionales.

6. Proveer de información clara y de fácil acceso. Se hace necesario que los establecimientos educacionales pongan a disposición de los padres la información administrativa y pedagógica necesaria para una adecuada toma de decisiones.²⁶ Por otra parte, es importante ampliar la visión de los apoderados, de manera que se sientan con derecho y confianza a solicitar y dar información al sistema escolar. Este nivel de participación solo puede ser evaluada como eficaz si, particularmente para el caso de la información escrita, aseguramos que hombres y mujeres adultos a cargo del cuidado y educación de niños y niñas hayan completado o regularizado sus estudios básicos e idealmente secundarios (cuestión que aún está lejos de lo esperado en algunos sectores de escasos recursos de nuestro país). En este sentido, se hace pertinente reflexionar sobre la idoneidad de los canales y formas de comunicación entre ambas instancias.

7. Velar por la cercanía de la institución educativa con el lugar de residencia de la familia, así como también por un contexto integrador e integrado entre ambas instancias. Concretamente, lo anterior implica proveer de más alternativas educacionales de calidad, especialmente para los sectores más pobres y marginales. Se sugiere poner especial atención en los nuevos asentamientos urbanos, ya que en muchos casos estos proyectos no incorporan la existencia de establecimientos educacionales, obligando a muchas familias a trasladarse grandes distancias para acceder a educación de calidad, y privando a las familias de oportunidades de un mayor involucramiento y participación en las actividades escolares de sus hijos/as, en el propio establecimiento.

8. En el plano de una participación más activa e intencionada de padres/madres y apoderados desde su rol parental, proponemos optimizar los espacios habituales de encuentro entre familias y escuela, incorporando por ejemplo en las reuniones de apoderados, espacios conversacionales entre docentes y apoderados en torno a temáticas y estrategias concretas de mejoramiento de los procesos de aprendizajes y aspectos formativos de niños y niñas. Una mayor flexibilidad en la convocatoria que considere un mayor involucramiento, no solo de madres, sino especialmente

²⁶ Resulta limitado el impacto que la información vía Internet y portal Web pueda producir en este sentido,, especialmente en sectores sociales y económicos que no cuentan con computador, red Enlaces u otros.

de los padres y otros significativos a cargo del cuidado y educación de niños y niñas. Asimismo, la consideración a horarios y frecuencia de la convocatoria que resulte compatible con las exigencias laborales y el poco tiempo libre para la convivencia familiar.

9. Fortalecer redes de apoyo inter-institucionales, particularmente con el área psicopedagógica, psicológica y social para introducir información, orientación y acciones remediales especializadas a familias que se encuentran viviendo relaciones intrafamiliares altamente delicadas y de gran complejidad, como para que sea abordado solo por el docente de aula. Asimismo, perfeccionamiento del estamento docente y directivo en información, criterios de detección precoz y trabajo en equipo con los especialistas de manera que desde la escuela se pueda contribuir con un eslabón más en estrategias de carácter más integral y de mejor pronóstico.
10. La generación de instancias educativas para padres en el contexto escolar, que impliquen la reflexión en torno a la importancia de la participación e involucramiento en pos del desarrollo de sus hijos e hijas. En este sentido, el formato de Escuelas para Padres ha resultado de utilidad en la medida que los padres se sientan involucrados y partícipes en la comunidad educativa, lo cual involucra aspectos tales como la participación en las temáticas a abordar, entre otros. Del mismo, la actitud que asuma La institución educativa frente a estos temas debiera ser eminentemente promocional, no sancionadora.

A la luz de lo aquí expuesto, pueden surgir muchas otras propuestas, sin embargo quisiéramos señalar que lo central en este tema es la convicción, particularmente de sostenedores, directivos y docentes, padres y apoderados, que la alianza escuelas y familia es una necesidad ineludible que se encuentra presente en la propia definición institucional del sistema escolar y que necesita ser materializada en acciones concretas y visibles. Tras esta valoración se encuentra una concepción educativa que reconoce el aporte que las familias hacen al desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

Es cierto que las familias chilenas están pasando por condiciones de vida muy duras, particularmente en las grandes ciudades, y esta situación está influyendo en la dificultad

que están teniendo para encontrar y asumir con fuerza los sentidos y responsabilidades parentales. Sin embargo, desde el sistema educacional, esta realidad puede constituirse en una gran oportunidad de cambio en beneficio de nuestros niños, niñas y jóvenes.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, F. Y Cardemil, C. (1994). *El diagnóstico participativo en un microcentro rural*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Arellano, J.P. (1997). Citado en el diario “El Mercurio”, Santiago de Chile, 22 de agosto.
- Axelrod, M.D. (1975). *10 Essentials for good qualitative research*. Marketing News, p. 5-8.
- Bentley, T. (1999). *Learning beyond the classroom*. Londres: Routledge.
- Bennett, B. (1999). *The educational crisis at home*. USA: The Humanist, (March)
- Cardemil, C. (1994). *Familia y escuela: una alianza necesaria y posible*. Seminario: “La familia y la escuela: una alianza posible para mejorar los aprendizajes”. MINEDUC – P-900 – PIIE. Santiago de Chile.
- Cerri (1993). Calidad de la Educación: escuela y participación. En *Cuadernos de Educación* N° 212, CIDE, Santiago, Chile.
- Chadwick, M. & Furhman, I. (1995). *Fortalecer a la Familia. Manual para trabajar con padres*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- CIDE, PREAL, UNICEF & Centro Nacional de la Productividad y la Calidad Chile (1998). *Diálogo Público: Participación de los Padres en la Calidad de la Educación*. N°2. Santiago.
- CIDE & UNICEF (2000). *Diálogo Público: Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Santiago.
- Durston, J. (1996). *La participación comunitaria en la toma de decisiones de la escuela rural. Su rol en la dinámica de mejoramiento del aprendizaje*. Documento presentado al Seminario-Taller: Asignación de recursos para el mejoramiento de la calidad y la equidad educativa, CEPAL, Santiago, Chile, 10 de enero.
- Epstein, J.L. (1994). Theory to Practice: School and Family Partnerships Lead to School Improvement and Student Success. En C. Fagnano and B. Werber (Eds.).

School, Family, and Community Interactions: A View from the Firing Lines. Boulder, CO: Westview Press.

- Fundación Educacional Arauco (1998). *Conocer e incorporar a la comunidad en la escuela. Una propuesta para el equipo docente.* Santiago: Dolmen.
- García-Huidobro, J.E. (1993). Estado y políticas educativas en torno a la familia. Entrevista efectuada por Cecilia Vargas. En: *Cuadernos de Educación* N° 212. Santiago: CIDE.
- Gonzalez, M. (1999). La relación familia-escuela: Sobre los “actores invisibles” y los “libretos silenciados” en la educación. Montevideo: *Revista de la Compañía de Jesús en el Uruguay*, pp. 51-54.
- Good, R., Kelly, A., Powell, S., Shinn, M. & Stoner, G. (2000). Parent tutoring in reading using literature and curriculum materials: Impact on student reading achievement. *School-Psychology Review*. 29, (1).
- Jackson, P. (1990). *La vida en las aulas.* Madrid: Ediciones Morata.
- Johnson, D. (1999). Helping your children with learning disabilities at home. *American's Learning Disabilities Association*, 34, (5,6), 1-9.
- Kindlon, D. Y Thimpson, M. (2000). *Educando a Caín.* Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- Mahoney, G., & Filer, J. (1996). How responsive is early intervention to the priorities and needs of families? *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 437-457.
- Mahoney, G., & Bella, J. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 83-94.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 5-17.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. *Development Discussion Paper* N° 709, June, Harvard Institute for International Development.
- Milicic y Arón (2000). Climas sociales tóxicos y nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche*, 9 (2), 171-181.
- Milicic; N (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar.* Santiago: Colección Educación Para Todos, MINEDUC.

- National Network of Partnership Schools. 2002. “*Epstein’s six types of involvement*”. <http://www.csos.jhu.edu/p2000/sixtypes.htm> Documento Web.
- Scagliotti, J. (1997). La familia y las dificultades de aprendizaje. En J. Scagliotti & A. Pinto (Eds.). *Dificultades de aprendizaje. Avances en psicopedagogía*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Steinberg,(2001). Parent-child relationships:.. The relationship, over the full extent of a child's development. En *Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence*, January. Temple University
- Rizzini, I; Barker, G. & Cassaniga, N. (2000). *Crianca nao é risco, é oportunidade. Fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Río de Janeiro: Instituto Promundo.
- Westman. J.C. (1994). *Licensing Parents. Can we prevent child abuse and neglect?* New York: Insight Books