



# CONVERSEMOS

## CUADERNO DOCENTE



**POLÍTICA DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS** pág. 3

ALIANZA FAMILIA - ESCUELA - COMUNIDAD: UN DESAFÍO A FORTALECER pág. 5

LA MIGRACIÓN: UN DESAFÍO PARA LAS ESCUELAS pág. 34



# DATOS

NOMBRE

---

ESCUELA

---

## **Conversemos: Cuaderno Docente N° 8**

Coordinación Escuela

División de Educación General  
Ministerio de Educación  
República de Chile

Editores

Vivian Murúa Arroyo  
Verónica Chaverini Moreno

Registro propiedad intelectual

278621

ISBN

9789562916553

Impresión

Salesianos Impresores S.A.

**2017**

Edición Impresa para ser distribuida por el MINEDUC a Escuelas Básicas.

**Distribución Gratuita**

# PRESENTACIÓN

La reforma educacional en curso busca de manera central que niñas, niños y jóvenes accedan a una educación pública gratuita y de calidad, como un derecho garantizado. Esto implica un proceso de mejoramiento educativo integral, en el que las comunidades educativas reflexionen participativamente sobre los cambios que es necesario implementar en los establecimientos y en las aulas para avanzar en calidad e inclusión.

En este contexto, el Ministerio de Educación, a través de diversos recursos y acciones, se ha propuesto intencionar un proceso de diálogo pedagógico a partir del currículum y su implementación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan cada día en las aulas.

En el marco de la Reforma Educacional, la participación emerge como una dimensión clave. La participación y vinculación de los padres, madres y apoderados en los procesos educativos formales e informales de las y los estudiantes pareciera ser, a nivel nacional, una gran preocupación respecto de la problemática educativa. Sin duda, lograr un mayor nivel de involucramiento es una acción que favorece la mejora en la calidad de la educación. Como contribución a este interesante tema, la presente edición del cuaderno Conversemos aborda desde diversas perspectivas la relación entre Escuela, Familia y Comunidad.

Esperamos que los contenidos aquí expuestos, propicien conversaciones que permitan compartir, incorporar y comunicar un mensaje actualizado y convergente sobre las condiciones que favorecen una relación dinámica entre familia y escuela, reconociendo la diversidad social y cultural presente en los contextos locales del país, que posibiliten el fomento y el desarrollo de una participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as, constituyendo comunidades educativas que promuevan esta vinculación.

La reflexión activa y crítica debe traducirse en acciones concretas que puedan ser incorporadas en los planes de mejoramiento educativo (PME), de manera de asegurar que los procesos de aprendizaje estén vinculados y se desarrollen en las mejores condiciones en todos los niveles educativos, implementado diversas estrategias para fomentar la participación de las familias y la comunidad en las instituciones educativas, con el propósito de producir encuentros y acuerdos en torno a construir la escuela que queremos y actuar colectivamente con ese fin.



*ADRIANA DELPIANO PUELMA*  
**Ministra de Educación**

# ÍNDICE

## MARCO INTRODUCTORIO

---

POLÍTICA DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS	3
---	---

## TEMAS

---

ALIANZA FAMILIA - ESCUELA - COMUNIDAD: UN DESAFÍO A FORTALECER	5
DISEÑO DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN BIOPSIICOSOCIAL EN CONTEXTOS ESCOLARES: VÍNCULOS FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD	11
ACCIONES CLAVES QUE DEBE REALIZAR LA ESCUELA PARA CONVERTIRSE EN UN ESPACIO INCLUSIVO PARA LAS FAMILIAS	17

## COMPARTIENDO EXPERIENCIAS

---

LA EXPERIENCIA CUBANA EN EL VÍNCULO FAMILIA- ESCUELA	20
PROGRAMA APRENDER EN FAMILIA DE FUNDACIÓN CAP	26
PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ESCUELA BILINGÜE REPÚBLICA DEL PARAGUAY	30
LA MIGRACIÓN: UN DESAFÍO PARA LAS ESCUELAS	34

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

---

MANOLO Y MARGARITA APRENDEN CON SUS PADRES: UN PROGRAMA EDUCATIVO EXITOSO	36
MATERIAL DE APOYO PARA ACTIVAR Y FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA - FAMILIAS	40

## INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

---

RESEÑA DE LIBROS	46
RECURSOS WEB SUGERIDOS	48

## POLÍTICA DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

COORDINACIÓN ESCUELA - DIVISION DE EDUCACIÓN GENERAL MINEDUC

*La familia es el primer espacio de crecimiento y socialización de los niños y las niñas. En ella aprenden a hablar, a comer, a vincularse con los demás; aprenden los valores fundamentales y las normas de conducta que orientarán, en forma importante, el futuro de sus vidas.*

La escuela es un segundo espacio de socialización para los niños. Ya han abandonado el entorno que les es "familiar", y en ella comienzan a convivir y a relacionarse con otros pares y con personas adultas que no pertenecen a su ambiente cercano. El ingreso a la escuela es la incorporación a una sociedad más amplia y diversa que el mundo de sus hogares. Es la primera salida desde el mundo "privado" de la familia al mundo "público", donde se encuentran con "diferentes" y aprenden a respetarlos en su diferencia.

El paso de la familia a la escuela no significa que la primera pierda relevancia en su formación. Al contrario, es fundamental que familia y escuela trabajen en conjunto y se potencien para que niños, niñas y jóvenes reciban la educación de calidad a la que tienen derecho.

El vínculo entre la familia y la escuela no está exento de tensiones, como toda relación humana. Como Ministerio de Educación y en el marco de la Reforma Educacional, hemos puesto a disposición de las comunidades educativas algunas herramientas que favorecen un trabajo conjunto provechoso para todo el estudiantado.

Para ello se ha elaborado la "Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas", que comunica una propuesta que es fruto de un trabajo de diálogo y reflexión entre distintos actores de la sociedad. Son muchos los que han aportado, desde su visión y experiencia, para fortalecer el vínculo y la participación de las personas adultas significativas y de la comunidad, en general, en el aprendizaje integral de niños y niñas en los establecimientos educacionales.

En el texto se subraya la importancia del aporte de los padres, las madres y la comunidad, en el fortalecimiento de un sistema educativo que potencia la integración de la escuela con su entorno y genera espacios para la ciudadanía, la convivencia y la participación.

Los principios que orientan esta política son los siguientes:

### **1. Igualdad de oportunidades y logro del pleno potencial del estudiantado.**

Teniendo como base el Artículo N° 3 de la Ley General de Educación que indica que nuestro sistema educativo "se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile", la educación chilena se inspira en los siguientes principios: universalidad y educación permanente; calidad de la educación; equidad del sistema educativo; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad; interculturalidad.

## **2. Participación efectiva como eje central de las políticas sociales y educativas.**

La institución educativa debe ser proactiva en la identificación de ámbitos concretos para promover la participación e involucramiento de la familia en el sistema escolar, al momento de planificar y proyectar el trabajo en torno a su relación con la familia.

## **3. Institución educativa, principal agente de involucramiento.**

Una relación de respeto o buen trato, es base para establecer una relación de reciprocidad, avalada por el derecho que tienen las familias a estar informadas y activas. Por tanto, se espera que la institución educativa pueda establecer canales expeditos de participación e involucramiento para las familias en los diversos procesos que se desarrollan en la escuela.

## **4. Corresponsabilidad en la tarea formativa de sus estudiantes.**

Se considera que el entorno familiar de niños, niñas y jóvenes posee un saber que fortalece el proceso de aprendizajes pertinentes y significativos. La familia es el primer contexto cultural de desarrollo, razón por la cual sus creencias, expectativas y prácticas influyen directamente en las trayectorias de vida de cada persona.

La participación de las familias en el sistema escolar aporta a las funciones sociales de la educación, como una forma de integración social y articulación con el contexto local; fortalece la democracia y el desarrollo de la ciudadanía.

## **5. Inclusión de la diversidad social y cultural presente en las escuelas.**

En función de promover el pleno desarrollo de cada estudiante y asegurar los derechos de niños, niñas y jóvenes, cada acción y política escolar debe aspirar a convocar e incluir a todas las familias por igual, generando así condiciones justas, accesibles e inclusivas de participación.

Se reconoce la pluriculturalidad como parte de la identidad nacional y la promoción al respeto de los patrimonios culturales.

## **6. Participación de la comunidad local o el territorio.**

La familia es parte de una comunidad local donde está inserta la institución educativa, por lo que se reconoce y valora el aporte de la comunidad local al desarrollo educativo de niños, niñas y jóvenes.

Esto implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario de la escuela, sus docentes, estudiantes, familias, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, clubes, iglesias, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad.



## ALIANZA FAMILIA – ESCUELA – COMUNIDAD: UN DESAFÍO A FORTALECER

FABIOLA CORTEZ-MONROY MUÑOZ<sup>1</sup> / PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

En este artículo se aborda la importancia de fortalecer las alianzas entre familia, escuela y comunidad. Para ello, en un primer momento, se analizan los requerimientos que plantea asumir la labor educativa desde un enfoque que privilegia la participación de diferentes actores, así como los beneficios que dicha asociación tiene para niñas, niños, familias, educadores y la comunidad. Luego, se discute cómo el reconocimiento de estos beneficios no ha favorecido, como se esperaba, el fortalecimiento de dichas alianzas. Finalmente, se describen algunas condiciones esenciales para un involucramiento efectivo, favorecedor de una mejora en la calidad de la educación, a través de prácticas educativas más amplias e inclusivas.

### Alianza familia, escuela y comunidad: requisitos y beneficios

Referirse a la relación familia - escuela - comunidad implica, en primer lugar, dejar atrás las fronteras tradicionales de las aulas y de los establecimientos educacionales, para reconocer que los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes pueden concretarse y ser efectivos en cualquier momento o lugar. En efecto, “los niños pueden progresar cuando participan en una red de oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de la escuela, que se ajusta a sus intereses y necesidades” (López

1 Asistente Social UC, DEA en Sociología de l'Université Catholique de Louvain, Belgique. Académica Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinadora Académica Postítulo Estudios de la Familia UC. Email: fcortezm@uc.cl

y Caspe en Weiss, 2014, p. 128). En segundo lugar, requiere de una mirada que cree y valora la corresponsabilidad en la educación y la factibilidad de construir alianzas con las familias y la comunidad. En palabras de Epstein, significa concebir a los/as estudiantes como niños/as, pues “cuando los educadores conciben a los estudiantes como niños, es probable que visualicen a la familia y a la comunidad como socios de la escuela en su educación y la formación” (2013, p.15).

El involucramiento familia - escuela - comunidad, requiere entonces asumir que los aprendizajes del estudiantado son una responsabilidad compartida y continua entre estos tres entornos. En la actualidad, existe certeza acerca de que “la realización del potencial de los niños depende, en gran medida, de los contextos en los que se desarrollan y aprenden, así como de las interconexiones entre esos contextos” (Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S. & Walberg, H., 2005, p.1).

Ahora bien, la alianza familia - escuela - comunidad, no solo es fructífera para niños y niñas en términos de sus progresos y éxito escolar, sino que también resulta provechosa para todas las instancias involucradas. Siguiendo a Deslandes (2010), Epstein (2013) y García-Bacete (2003), en la tabla que a continuación se presenta se identifican algunos de los beneficios de esta asociación.

## BENEFICIOS DEL INVOLUCRAMIENTO FAMILIA – ESCUELA – COMUNIDAD

### PARA LAS FAMILIAS

- Conocen más acerca del desarrollo de los niños/as.
- Saben mejor cómo ayudarlos y valoran más su rol en la educación.
- Se vuelven más activas en la comunidad.
- Saben mejor cómo utilizar las redes.
- Incrementan su sentido de autoeficacia.
- Incrementan la comprensión de los programas escolares.
- Presentan mayor motivación para continuar su propia educación.
- Ven fortalecidas sus habilidades de liderazgo.

### PARA EDUCADORES/AS

- Asumen una actitud más positiva con respecto a las habilidades de los padres y los representantes de la comunidad.
- Tienen una actitud más favorable hacia la propia escuela y su enseñanza.
- Los directores valoran más su desempeño como docentes.
- Los padres, madres y apoderados les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza.



#### PARA NIÑOS/AS Y JÓVENES

- Mejor desarrollo social, emocional y psíquico.
- Mayor perseverancia escolar.
- Más tiempo consagrado a estudiar.
- Mejores aprendizajes y resultados escolares.
- Mayor asistencia a clases.
- Menor tasa de abandono.
- Mayor bienestar.
- Cuentan con una comunidad protectora.

#### PARA LA COMUNIDAD

- Los organismos comunitarios pueden acceder más fácilmente a las familias y ser más eficaces en su relación con ellas.
- La comunidad gana cuando sus niños/as y jóvenes se educan y logran un desarrollo global armonioso.

Las ventajas de utilizar una lógica asociativa en la educación, también han sido reconocidas para el contexto nacional. A modo de ilustración, Raczynski y Muñoz (2005), encontraron que uno de los elementos que caracterizan a aquellas escuelas que, trabajando en sectores de pobreza, consiguen buenos resultados, es la relación que establecen con su entorno. Al respecto, observan que las “escuelas siempre efectivas” (obtienen resultados SIMCE buenos y estables), mantienen una buena relación con las familias y hay una cierta ‘gestión del entorno’, pues se buscan y aprovechan las oportunidades. Por otra parte, un informe de los resultados de la evaluación experimental, entregados por J-PAL a fines de junio de 2015, acerca de 26 escuelas del Programa Aprender en Familia, implementado por la Fundación CAP desde el año 2010, en 60 establecimientos educacionales municipales del país, arrojó resultados positivos, entre otras áreas, en la percepción positiva de directivos y profesores sobre el involucramiento de los apoderados en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos (Fundación CAP, 2016).

### Fortalecer las alianzas familia – escuela – comunidad

Este reconocimiento de la importancia de la alianza familia – escuela – comunidad en la mejora escolar y equidad en la educación, no ha logrado impactar, como se esperaría, en la labor educativa de las escuelas. Varios factores se conjugan como condiciones esenciales para un involucramiento efectivo. Entre los más relevantes se ubican el respeto mutuo, la confianza y el reconocimiento de los aportes que los distintos actores pueden realizar a la educación de niñas y niños. Asimismo, esta alianza debe ser una intervención planificada, cuyo eje es el desarrollo de los estudiantes (Epstein, 2013). Por tanto, ella debería surgir del estudio de las necesidades de la comunidad educativa. Se trata de una alianza que abandona las tradicionales formas de concebir a las familias a partir de los déficits, y a los contextos por su vulnerabilidad social, sino que se basa en sus fortalezas. De esta

forma, los recursos materiales y simbólicos de las familias y sus ambientes, más que sus problemas, se convierten en el foco central de la alianza, los que son activados en pro del desarrollo y bienestar del estudiantado y de la mejora en la calidad de la educación.

Intervenir con las familias y las comunidades a partir de sus recursos, requiere que los profesionales de la educación sean capaces de concebir la participación en su sentido más amplio, es decir, como la “posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir” (UNESCO, 2004, p. 26), innovando en las formas de vinculación. Basándose en la investigación sobre el tema, Epstein (2013) propone seis tipos de involucramiento familia, escuela y comunidad, que incluyen el apoyo en la crianza; la comunicación entre escuela y hogar; la participación de padres, madres y apoderadas/os como voluntarios en diversas actividades dentro y fuera de la sala de clases; el apoyo a las familias para fortalecer su contribución en el trabajo escolar de niños/as; la participación de las familias en la toma de decisiones; y la colaboración entre escuela, familias y comunidad. Esta tipología se presenta a continuación:

## TIPOLOGÍA DE INVOLUCRAMIENTO FAMILIA – ESCUELA – COMUNIDAD DE JOYCE EPSTEIN

TIPO	DESCRIPCIÓN
1. CRIANZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo de los padres al establecimiento educacional en diversas actividades y presencia en eventos especiales.</li> <li>• Ejemplos: programas de voluntariados de las familias en la escuela y en el aula para ayudar a docentes, directivos, estudiantes y otros padres; posibilidad de contar con una sala de apoderados o centro familiar para trabajo de voluntariado, reuniones y recursos para las familias; encuesta anual para identificar los talentos de los padres y apoderados, etc.</li> </ul>
2. COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio de información que facilite la colaboración de la escuela con el hogar y del hogar con la escuela.</li> <li>• Ejemplos: entrevistas a las familias; llamadas regulares; comunicados positivos; avisos informativos (eventos, actividades, programas), etc.</li> </ul>
3. VOLUNTARIADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo de los padres al establecimiento educacional en diversas actividades y presencia en eventos especiales.</li> <li>• Ejemplos: programas de voluntariados de las familias en la escuela y en el aula para ayudar a docentes, directivos, estudiantes y otros padres; posibilidad de contar con una sala de apoderados o centro familiar para trabajo de voluntariado, reuniones y recursos para las familias; encuesta anual para identificar los talentos de los padres y apoderados, etc.</li> </ul>

<p>4. APRENDIZAJE EN LA CASA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo a las familias para fortalecer su participación en el trabajo escolar en el hogar.</li> <li>• Ejemplos: entregar información a las familias acerca de cómo ayudar a los estudiantes en el hogar con las tareas y otras actividades relacionadas con el currículo, las decisiones y la planificación; informar a las familias sobre los conocimientos y las destrezas requeridos por los estudiantes en todas las asignaturas, en cada nivel; información sobre políticas relacionadas con las tareas en el hogar y cómo monitorear y abordar el trabajo escolar; participación de las familias en el establecimiento de metas estudiantiles para cada año, etc.</li> </ul>
<p>5. TOMA DE DECISIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de las familias en la toma de decisiones, a través de su inclusión en centros de padres y otros organismos de participación de las familias.</li> <li>• Ejemplos: incluir a los padres en las decisiones escolares, desarrollando el liderazgo y fortaleciendo su representatividad; asociaciones de padres u otras organizaciones parentales activas; grupos defensores independientes para ejercer presión y abogar por reformas y mejoras escolares, información sobre elecciones locales o de la escuela para elegir representantes escolares; fortalecimiento de redes para vincular a todas las familias con representantes de los padres, etc.</li> </ul>
<p>6. COLABORACIÓN CON LA COMUNIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención social con la comunidad donde se inserta el establecimiento educacional.</li> <li>• Ejemplos: gestión de redes relación con las empresas, los clubes y las organizaciones comunitarias; información a las familias sobre los programas y los servicios de la comunidad vinculados a la salud, a la cultura, a la recreación y al apoyo social; participación de los ex alumnos en programas escolares para estudiantes y como mentores para la planificación universitaria y laboral, etc.</li> </ul>

Fuente: Epstein, J. (2013). Preocupándonos por los niños que compartimos. En Joyce Epstein, "Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas". Santiago: Hueders Ltda.





## DISEÑO DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN BIOPSIICOSOCIAL EN CONTEXTOS ESCOLARES VÍNCULOS FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD

MAHIA SARACOSTTI SCHWARTZMAN / UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA<sup>1</sup>

*El Modelo que presentamos en este texto surge del Proyecto FONDEF D10I1059, denominado “Modelo de Intervención Biopsicosocial (en adelante MIB) en la Escuela. Diseño y validación: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia - escuela - comunidad”.*

El Modelo que presentamos en este texto surge del Proyecto FONDEF D10I1059, denominado “Modelo de Intervención Biopsicosocial (en adelante MIB) en la Escuela. Diseño y validación: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia - escuela - comunidad”.

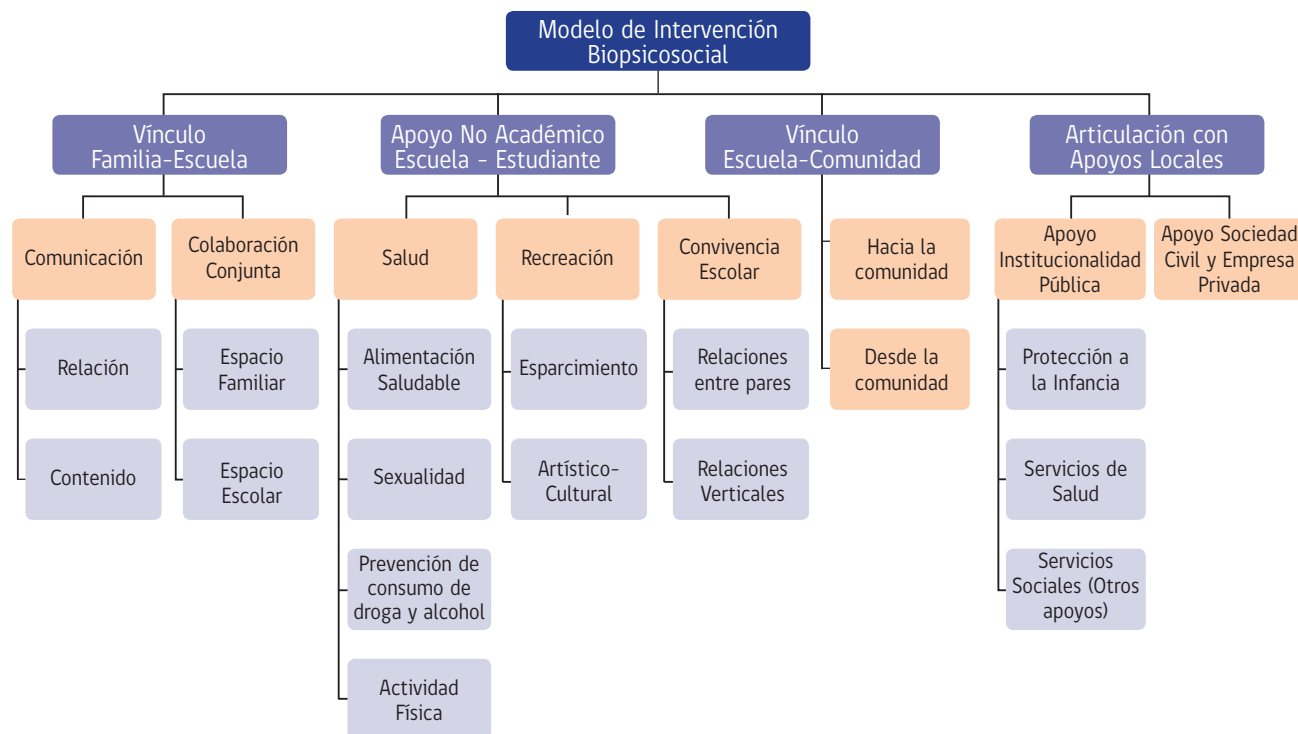
El Modelo de Intervención Biopsicosocial (MIB) diseñado se basa en el paradigma biopsicosocial, que propone una visión del funcionamiento de las personas desde una conceptualización holística, “como la resultante de fundamentaciones biológicas, motivaciones psicológicas y condiciones sociales” (Querejeta, 2009), rescatándose así la interacción entre factores personales, los factores propios del grupo familiar (funcionalidad, estructura, economía familiar, etapa del ciclo vital, afrontamiento de las crisis) y los factores sociológicos (modos de vida de la comunidad y de la sociedad) (Louro, 2005). De esta forma, el MIB recoge de la literatura académica la necesidad de incorporar elementos de intervención holísticos e integrales, que busquen involucrar a la comunidad y a la familia dentro de los procesos escolares (Kelly, Frey, y Anderson - Butcher, 2010).

El MIB se piensa instalado en la escuela como un espacio en el cual se encuentra cautiva la población objetivo, dado los altos porcentajes de cobertura escolar básica existente. La propuesta contribuye al abordaje de una temática prioritaria para Chile: apuntar a la integralidad de los procesos educativos y aportar a mejorar la calidad de la educación, en especial en contextos vulnerables.

La metodología para el diseño y validación del MIB ha incorporado múltiples fases, componentes y características. En términos generales, pueden reconocerse dos principales etapas para la construcción del Modelo de Intervención Biopsicosocial:

<sup>1</sup> Directora Proyecto FONDEF D10I1059, Coordinadora Línea de Estudios Procesos Socioeducativos Integrales del Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de la Frontera. Contacto: mahia.saracostti@ufrontera.cl; msaracos@uc.cl

DETERMINACIÓN DE LOS COMPONENTES Y SUBCOMPONENTES DEL MIB:



El proceso de análisis multicriterio permitió conceptualizar el Modelo en términos de dimensiones y subdimensiones. Se recogieron elementos de la literatura y la teoría existente que le dan fundamento, además de incorporar opiniones de expertos técnicos, actores políticos y usuarios.

A través del cálculo de la media geométrica de los juicios emitidos por los actores, se obtuvieron los aspectos prioritarios que el MIB debía abordar desde la intervención, para garantizar el desarrollo y protección integral de los niños y niñas de Chile, como se muestra en tabla 1.

**TABLA 1. IMPORTANCIA RELATIVA DE LOS CRITERIOS ESTRATÉGICOS**

CRITERIO	PORCENTAJE DE IMPORTANCIA RELATIVA
Vínculo Familia - Escuela	30,7%
Vínculo Escuela - Estudiante	30,6%
Vínculo Escuela - Comunidad	16,8%
Articulación con Apoyos Locales	21,9%

Fuente: Donoso y Gutiérrez (2013a)

Tomando como base estas dimensiones antes mencionadas y abordando el problema desde la perspectiva de la intervención en la escuela, a continuación se describen los componentes que constituyen el modelo.

### **a) Componente 1: Involucramiento Familiar Colaborativo (Vínculo Familia - Escuela)**

Involucra las estrategias que, directa o indirectamente, se enfocan en potenciar el involucramiento familiar<sup>2</sup>. Desde la literatura, se ha estimado que hay una influencia positiva asociada a la colaboración entre la familia y la escuela, mejorando la autoestima de los niños, el rendimiento escolar, el apego escolar de los estudiantes, las relaciones entre padres e hijos, las actitudes de los padres hacia la escuela y, como consecuencia, una escuela y una educación más eficaces y de mayor calidad (Scout-Jones, 1995; Epstein y Sander, 2000; Vélez, 2009; Alcalay, Milicic y Torreti, 2005).

Desde una mirada eco sistémica, el involucramiento familiar puede ser entendido como la disposición de la familia a involucrarse con la escuela y los aprendizajes de sus hijos, incluyendo las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela. Es posible reconocer que existen elementos que comúnmente se encuentran en interacción con el tipo de involucramiento familiar desplegado, tales como la disposición a confiar en la escuela y en el profesor/a jefe de turno, la disposición familiar hacia los aprendizajes de sus niños/as, las experiencias previas y personales de los apoderados con su propio proceso de escolarización y la participación en las actividades de la escuela por parte de las familias, entre otros.

En la base del involucramiento familiar están las motivaciones de los padres o cuidadores por participar del proceso formativo de niños y niñas, destacando tres fuentes motivacionales: i) aquella que es movida por el propio rol parental, donde la participación en la educación de niños y niñas es parte de este rol; ii) aquella originada desde un sentido de eficacia o sentido de capacidad para apoyar y ayudar a sus hijos e hijas en su educación y; iii) aquella gatillada desde las oportunidades de participación que surgen desde la escuela y/o de sus propios hijos.

### **b) Componente 2: Apoyo No Académico al Interior de la Escuela (Vínculo Estudiante - Escuela)**

En este componente se encuentran las estrategias que buscan potenciar el desarrollo biopsicosocial del niño o niña a través de la implementación de una serie diversa y heterogénea de acciones de interacción no académicas entre la escuela y cada estudiante.

Diversos investigadores han mostrado que la escolaridad básica es una etapa crítica para el logro de hitos claves que condicionan la forma en que los niños y niñas se desarrollan a futuro y se desenvuelven como adultos, disminuyendo enfermedades tanto psicológicas como biológicas y reduciendo la dependencia de los programas sociales para la solución de problemáticas (Adelman et al., citado en Frank y Lynch, 2006).

Adicionalmente, se han demostrado los beneficios que trae el involucramiento de niños, niñas y adolescentes en actividades de este tipo (Bohnert, Fredricks, y Randall, 2010; Feldman y Matjasko,

<sup>2</sup> Utilizaremos la noción de involucramiento familiar por sobre la de involucramiento parental, para ampliar la concepción de los actores involucrados, no solo los padres biológicos, sino personas que ejercen las funciones parentales, como abuelos, tías, hermanos mayores, o personas que no tienen vínculos consanguíneos, pero son adultos significativos para ellos, situación común en A. latina, con particular presencia en contextos más vulnerables.

2005), tanto por sus efectos en el rendimiento académico como por la mayor motivación para participar de la escuela, el mayor sentido de pertenencia y la menor ocurrencia de problemáticas socioemocionales como la depresión, la baja autoestima, los eventos de violencia escolar, el menor consumo de alcohol y drogas y las menores tasas de delincuencia juvenil (Battistich et al., 2000) además de aportar al sistema escolar dinámicas integrativas, ya que ayudan a reducir brechas socioeconómicas que se producen en la etapa adulta (Boyce et al., 2007).

### **c) Componente 3: Servicios Locales de Apoyo Comunitario (Vínculo Escuela - Comunidad)**

Desde una perspectiva de la teoría de sistemas (Von Bertalanffy, 1975), es la escuela la que determina y acota la estructura de comunicación entre ella y su entorno (Luhmann y Schorr, 1993). Así, se reconoce al espacio comunitario como uno de los elementos del entorno más relevantes para las escuelas y sus actores, aportando tanto en la gestión escolar como en los aprendizajes, habilidades y actitudes de los estudiantes (González, 2005). De ahí la importancia de conocer algunas estrategias de intervención biopsicosocial que, desde la vinculación y generación de redes y vínculos con “lo local” (Garrido, 2001) puedan aportar al desarrollo de niños y niñas en contextos escolares.

En este marco, los Servicios Locales de Apoyo surgen y se constituyen por aquellas organizaciones, organismos o comunidades que presten algún apoyo a la escuela en los ámbitos de intervención biopsicosocial, y que constituyen el vínculo entre la escuela y la comunidad. En términos esquemáticos, los Servicios Locales de Apoyo se definen como todas las intervenciones que, utilizando recursos escolares, familiares o comunitarios, realizan intervenciones desde o hacia la comunidad, con el fin de promover el desarrollo biopsicosocial de los niños, niñas y adolescentes, en aspectos como la salud física, salud mental, servicios médicos, asistencia financiera, desarrollo cultural, desarrollo social, entre otras.

### **d) Articulación con Apoyos Locales**

Esta dimensión fomenta la articulación e integración entre la Escuela y los servicios locales de apoyo, aprovechando las prestaciones y recursos materiales, de infraestructura y humanos existentes en un espacio local determinado, que tienen entre sus objetivos apoyar a la comunidad escolar, sus familias y el entorno en el desarrollo biopsicosocial del niño(a).

Los servicios locales de apoyo a la escuela son brindados por actores públicos o privados que no se encuentran al interior del establecimiento educativo, pero que establecen coordinaciones con estos. Se incorporan en este ámbito los servicios sociales, de salud y de protección a la infancia.

En este marco cabe la totalidad de mecanismos existentes o por diseñar, que permita una mejor coordinación y utilización de los recursos de la red de apoyo existente para la segunda infancia.

### **e) Búsqueda, selección y validación de estrategias de intervención biopsicosocial**

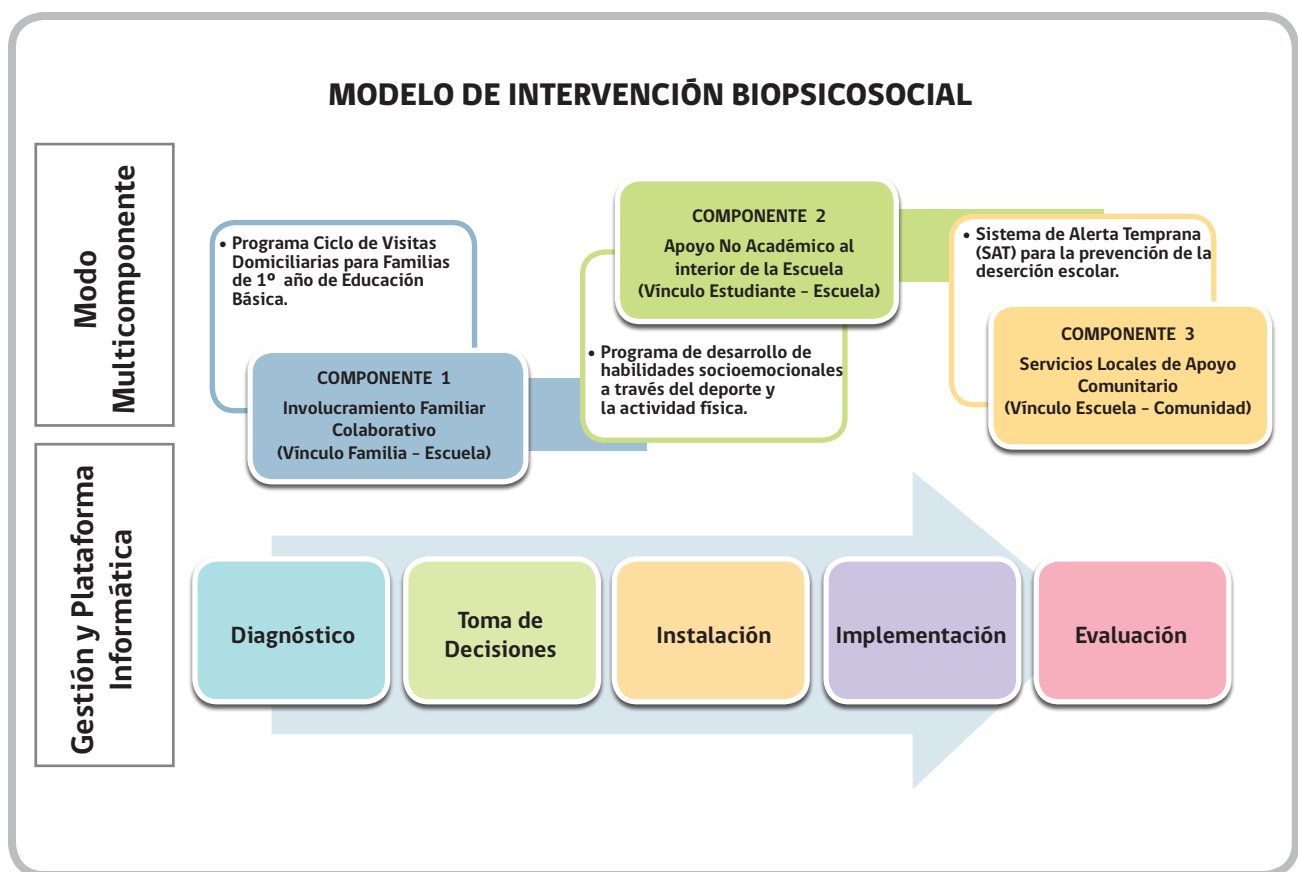
Para cada uno de los componentes definidos y generación de propuestas metodológicas específicas en una serie de intervenciones:

Como resultado del proceso de búsqueda, se seleccionaron 114 estrategias de intervención biopsicosocial, que fueron organizadas y sistematizadas en una “ficha” de intervención, que buscaba estandarizar y resumir las principales características conceptuales y metodológicas de las intervenciones.



El objetivo de este proceso de validación fue evaluar la pertinencia de las intervenciones biopsicosociales, respecto a la realidad de las escuelas básicas chilenas que trabajan con estudiantes en situación de vulnerabilidad social (Ramos, 2013). Para su evaluación, las intervenciones fueron agrupadas en base a las siete temáticas que abordan situaciones de bienestar biopsicosocial, a saber: Promoción de vida saludable, prevención del abuso sexual, promoción de competencias emocionales, prevención de problemas conductuales, prevención de consumo de drogas, alcohol y tabaco, promoción de relaciones positivas al interior de la escuela y promoción de ambientes familiares positivos. De las 171 intervenciones biopsicosociales validadas, 95 fueron evaluadas sobre la media del grupo total, lo que considera un porcentaje de logro del 70%.

Considerando los resultados obtenidos en el análisis de Componentes y Subcomponentes (fase 1) y en la selección y validación de estrategias de Intervención Biopsicosocial (fase 2), se diseña el Modelo de Intervención Biopsicosocial, según se muestra en la figura a continuación.



Buscando dar profundidad al desarrollo del modelo y pertinencia en el contexto nacional, se diseñaron tres estrategias metodológicas específicas, generando así programas de intervención complejos e innovadores en distintos componentes del MIB, como se visualiza en la figura a continuación.

GENERACIÓN DE PROPUESTAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS EN UNA SERIE DE INTERVENCIONES

RESULTADOS

**1. Programa Ciclo de Visitas Domiciliarias para Familias**

Favorecer el involucramiento familiar colaborativo de los padres y apoderados de 1º año de educación básica, a través de visitas domiciliarias que apunten al acompañamiento familiar en el proceso formativo de los niños y niñas en la transición escolar.

Trabajadores sociales con experiencia en trabajo escolar (1º Básico)

17 sesiones, organizadas en 4 unidades

**2. Programas de desarrollo de Habilidades Socioemocionales a través del deporte**

Promover, a través de la actividad física y el deporte, distintas habilidades socioemocionales de estudiantes chilenos, con el objetivo de contribuir al desarrollo biopsicosocial de niños, niñas y adolescentes.

Profesores de educación física o profesores jefes (5º y 6º básico)

27 sesiones, organizadas en 5 unidades

**Ambos manuales contemplan actividades por sesión, preguntas para la reflexión por sesión y evaluación final para la mejora continua.**

**3. Sistemas de Alerta Temprana (SAT) para la prevención de la deserción escolar**

Prevenir la deserción escolar, usando información que ya esté disponible en los colegios para detectar estudiantes que estén mostrando indicadores de deserción, y de esta forma, brindarles adecuados programas de intervención con el fin de alterar sus trayectorias educacionales.

Necesidad de contar con un sistema de Alerta Temprana (SAT) a nivel de cada colegio, contactados con equipos SAT a nivel Municipal.

El modelo de intervención biopsicosocial es sistematizado en tres libros complementarios:

- Saracostti, M. y Villalobos, C. (eds.) (2013). Familia - Escuela - Comunidad I: Una alianza necesaria para una intervención biopsicosocial positiva. Santiago: Editorial Universitaria.
- Saracostti, M. y Villalobos, C. (eds.) (2013). Familia - Escuela - Comunidad II: Herramientas para un trabajo colaborativo. Santiago: Editorial Universitaria.
- Saracostti, M. y Villalobos, C. (2015). Familia - Escuela - Comunidad III: Implementando el Modelo de Intervención Biopsicosocial. Santiago: Editorial Universitaria.

Referencias bibliográficas:

Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva Familia - Escuela: un programa audiovisual para padres. Psykhe, Vol. 14, Nº 2.

Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on Students Drug Use and Other Problem Behaviors. The Journal of Primary Prevention, 21(1), 75-99.

Bohnert, A., Fredricks, J., Randall, E. (2010). Capturing Unique Dimensions of Youth Organized Activity Involvement Theoretical and Methodological Considerations. Review of educational research. 80(4), 576-610.

Epstein, J. y Sander, M. (2000). Handbook of the Sociology of Education. Ed. Springer: United State.

Feldman, A. M., Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. Review of Educational Research, 75, 159-210.

Franke, T. y Lynch, S. (2006). Linking School Social Work Interventions to Educational Outcomes in School in C. Franklin, M.B. Harris, y P. Allen-Mears (Eds.). The School Services Sourcebook: A guide for School Based Professionals, (p. 1021-1030). New York: Oxford University Press.

Garrido, L. (2001). El análisis de redes en el desarrollo local. Universidad Complutense de Madrid.

González, P. (2005.) La igualdad educativa, el financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación. UNESCO. Políticas Educativas y Equidad. Santiago de Chile.

Kelly, M., Frey, A., y Anderson-Butcher, D. (2010) School social work in practice: Future directions based on present conditions. Children and Schools, 32(4), 195-199.

Louro, B. (2005) Modelo de salud del grupo familiar. Revista Cubana de Salud Pública, 31(4) 332-337.

Luhmann, N. y Schorr, K. (1993). El sistema educativo. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana.

Querejeta, M. (2009) Las nuevas herramientas del nuevo paradigma de la salud en el siglo XXI: CIE / CIF. Revista Española de Salud Pública, 83, 771-773.

Scott-Jones, D. (1995) Parent-Child Interactions and School Achievement, en B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg y R. Hampton (eds.). The Family - School Connection. London: SAGE Publications.

Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. Revista Educación, Innovación, Tecnología, Vol. 3, Nº 6, p. 1-15.

Von Bertalanffy, L. (1975). Perspectives on General Systems Theory. Scientific-Philosophical Studies, New York: George Braziller.



## ACCIONES CLAVES QUE DEBE REALIZAR LA ESCUELA PARA CONVERTIRSE EN UN ESPACIO INCLUSIVO PARA LAS FAMILIAS

VERÓNICA GUBBINS FOXLEY / UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO<sup>1</sup>

La ley N° 20.845 de inclusión escolar, recientemente promulgada, plantea hoy nuevas exigencias que impactarán necesariamente las aulas y su convivencia escolar, en unas más que en otras, a nivel de las distintas dimensiones que organizan el funcionamiento de las escuelas. Aunque el problema de la inclusión no es un tema nuevo para las escuelas, ha estado centrado en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Tal como lo plantean Rojas, Falabella y Alarcón (2016):

“La noción de inclusión no es nueva en las escuelas. Esta está profundamente ligada al campo de la educación diferencial... al decreto 170 y al programa de integración educativa - PIE. La política educativa que regula los Programas de Integración en Chile (PIE) lleva en ejecución siete años (Decreto S N° 170/09). Este decreto tiene por objetivo regular el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) -de carácter transitorio y permanente- beneficiarios de la subvención de educación especial. Así también, norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales idóneos requeridos para diagnosticar las NEE y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar” (p.4-5).

<sup>1</sup> Académica, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, vgubbins@uahurtado.cl

No obstante lo anterior, esta ley amplía la inclusión a una noción más amplia y relacional entre estudiantes y familias diferentes, en términos de nacionalidad, etnias y grupos socioeconómicos, entre otras categorías sociales. Sin embargo, esto no debiera inducir a generalizar que dichas diferencias conllevan otras necesidades educativas especiales para los docentes: "(...) la inclusión educativa alude a una cultura de la diversidad y la participación (...) (Rojas, Falabella & Alarcón, 2016, p. 31). De este modo, exigirá más atención de los docentes y la escuela en su conjunto hacia todos aquellos procesos y mecanismos que conduzcan a que todos los estudiantes, independiente de su condición y origen familiar, accedan y se beneficien de educación y aprendizaje de calidad. La inclusión escolar adquiere así otra connotación: el deseo de que el sistema escolar chileno se construya en espacios educativos, formativos, organizacionales y relacionales cuyo norte y centro de la acción, se estructura y organiza en función de la valoración genuina y promoción efectiva de intercambios, experiencias de aprendizaje y convivencia de orden colaborativo entre personas y estamentos diversos. El concepto de diversidad se amplía hacia la integración y consideración efectiva de intereses, mentalidades y estilos de vida diferentes entre estudiantes y sus familias.

Abrir el campo a la valoración y consideración efectiva de la diversidad como recurso pedagógico, desde la escuela, podría traer consigo algunos equívocos en la interpretación del concepto de inclusión escolar. Por ejemplo, entenderlo unilateralmente, es decir, creer que solo la escuela debe definir qué, cuándo y cómo integrar la diversidad a la toma de decisiones y práctica educativa de la institución escolar. Desde la política educativa actual, hoy se promueve el reconocimiento de la importancia y necesidad de construir culturas y prácticas escolares apoyadas en la bidireccionalidad comunicativa y construcción de acuerdos conjuntos colaborativos.

Esta nueva exigencia podría no ser un proceso de fácil abordaje para la institución escolar y para las propias familias. Existe suficiente evidencia que muestra que la relación entre familias y escuela se tiñe más de desencuentros y malentendidos (y en ocasiones incluso violencia), que de diálogo, comprensión recíproca y acuerdos conjuntos en favor de una coordinación pertinente y efectiva de acciones colaborativas. En un contexto organizacional y de convivencia escolar como el descrito, abrir las puertas a la inclusión no estará, evidentemente, exento de problemas. Si la inclusión es una realidad que se impondrá de manera inevitable, ¿cómo podemos transformarla en una oportunidad para el mejoramiento educativo de la escuela y el óptimo desarrollo y aprendizaje escolar de todos y cada uno de los estudiantes? En este complejo escenario parece oportuno hacer algunas consideraciones que podrían ser útiles para la toma de decisiones en este campo (para más detalle, ver Gubbins (2016), capítulo 4):

- 1.- Que la escuela y sus actores educativos conozcan de manera más personal a cada una de las familias de sus estudiantes. Este conocimiento implica acceder y registrar información básica que permita dimensionar la efectiva diversidad que va constituyendo la comunidad escolar (v.g. edad, nivel de escolaridad, ingresos y comuna de residencia de las familias, entre otros), pero también respecto a las sensibilidades familiares en relación a los procesos educativos y formativos de sus hijos(as). Entre muchas preguntas posibles, pensamos que es indispensable responder las siguientes: ¿Por qué la familia postuló a este colegio? ¿Qué imagen tienen del establecimiento? ¿Qué expectativas y confianza tienen en que este colegio entregará las herramientas adecuadas para que las aspiraciones familiares se hagan realidad en el futuro? Construir espacios inclusivos exige motivación y confianza de parte de todos los involucrados, así como profundizar en la subjetividad de cada persona.

- 2.- Que las familias conozcan y comprendan el sentido y modalidades de las prácticas educativas y formativas que lleva adelante el establecimiento educacional. Las familias también necesitan conocer y comprender qué, por qué, para qué y cómo se realizan los procesos educativos y formativos de sus hijos(as) y estudiantes en general. Antecedentes empíricos consultados muestran que la información que la escuela entrega a sus apoderados aún se limita a rendimiento y comportamiento de quienes presentan más problemas. Menos información se entrega cuando se trata de asuntos pedagógicos, administrativos y financieros que involucran a la escuela en su conjunto. Mientras las familias tengan mayor conocimiento y comprensión de la perspectiva de la escuela y, a su vez, la escuela conozca las familias, existirán mayores grados de confianza y reconocimiento recíprocos, requisitos fundamentales de una convivencia dialogante y colaborativa.
- 3.- La construcción de espacios inclusivos exige expresión concreta y visible para toda la comunidad educativa, en primer lugar, a nivel del Proyecto Educativo Institucional. Para asegurar identificación y adhesión de familias y estudiantes, los resultados de los procesos inclusivos deben estar reflejados en los documentos y prácticas institucionales. La inclusión se intenciona, pero necesita ser vivida y reconocida por quienes están directamente involucrados.
- 4.- La construcción de espacios inclusivos es un proceso lento y gradual que requiere planeamiento estratégico e intencional. No se puede improvisar, por lo que es relevante hacer diagnósticos y análisis de necesidades de cada uno de los actores involucrados (incluyendo a los propios estudiantes); analizar experiencias anteriores e identificar los factores que colaboran y distinguirlos de aquellos que afectan u obstaculizan su concreción; identificar los resultados obtenidos y su pertinencia con la realidad social, económica, cultural y educativa del establecimiento educacional. Si hay que innovar, es preciso diseñar e implementar mecanismos que permitan ir monitoreando y evaluando de manera conjunta entre familias y escuela el proceso de desarrollo, su relación con los propósitos planteados y los resultados que se van adelantando en la experiencia de implementación.

Crear espacios inclusivos es ir más allá de los buenos deseos y las buenas palabras; es valorar de manera genuina y convencida que la diversidad y la participación son recursos positivos para la gestión escolar y pedagógica en aula, junto a la transformación efectiva de la convivencia escolar en favor del enriquecimiento y potenciación de ambientes educativos y formativos satisfactorios y efectivos para todos los estudiantes desde su propia singularidad.

#### Referencias bibliográficas:

Gubbins, V. (2016). Relación entre familias y escuelas: ¿Por qué? y ¿Para qué? Santiago: Ediciones Finis Terrae.

Rojas, M. T., Falabella, A. & Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Informe Final Proyecto FONIDE F911429. Santiago: MINEDUC.



## LA EXPERIENCIA CUBANA EN EL VÍNCULO FAMILIA- ESCUELA

PEDRO LUIS CASTRO ALEGRET / MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA.

En octubre de 2015 realizamos el primer Seminario Internacional Familia Escuela con la participación de destacados investigadores internacionales y nacionales, en tres ciudades de nuestro país: Concepción, La Serena y Santiago. En cada sesión tuvimos la oportunidad de escuchar y compartir con expertos que nos nutrieron de amplias y profundas experiencias y reflexiones.

Uno de ellos, Pedro Luis Castro Alegret, quien fue el orador principal, nos permitió adentrarnos en la experiencia cubana en torno a la vinculación de la familia, la escuela y la comunidad, a través de sus ponencias, pero también de conversaciones formales e informales que sostuvimos en el contexto del seminario, de los viajes y las esperas.

Pedro Luis, es Doctor en Ciencias Pedagógicas (Universidad Ciencias Pedagógicas de Cuba) y Licenciado en Psicología (Universidad de La Habana). Desde el año 1994 es Investigador Titular del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Ha dirigido y participado en proyectos investigativos nacionales relacionados con el vínculo escuela-comunidad, la familia y su educación, la formación de la personalidad del escolar, la atención a escolares y familias en desventaja, las transformaciones educacionales, la educación sexual y otros temas.

En la actualidad está encargado de coordinar proyectos para el fortalecimiento de las Escuelas de Educación Familiar y los Consejos de Escuela; además, dirige investigaciones nacionales en formación de valores, la prevención y el vínculo de la escuela con la familia y la comunidad.

El modelo cubano de involucramiento familia escuela, concibe el vínculo ineludiblemente asociado a la comunidad, pues las escuelas forman parte activa de la agrupación local. Para que esto suceda, son tres los focos que el Estado ha desarrollado durante largo tiempo ya: concebir a las familias como actores sujetos de derechos plenos en la participación de la enseñanza y educación de sus hijos e hijas, docentes perfeccionados y capacitados para trabajar con las familias y su diversidad, y comunidades comprometidas y corresponsables en la formación de todos los ciudadanos.

Aquí les dejamos parte de lo comentado por Castro Alegret en el Seminario Internacional, ya que probablemente ilustrará de mejor manera las concepciones y trabajo realizado por el país caribeño para el fomento de tan importante vínculo en la educación de los niños, niñas y jóvenes.

“En la educación cubana se reconoce como principio que los esfuerzos educativos de la familia y la escuela han de articularse, converger, porque padres y educadores tienen objetivos comunes referidos a la preparación del niño o adolescente para la vida, a la búsqueda de su bienestar y felicidad.

La familia por su parte y los maestros por la suya, desempeñan funciones insustituibles e indelegables: no se trata de competir entre sí, menos de culparse por los problemas educativos que presentan niños o adolescentes. La posición justa radica en reconocer y destacar la corresponsabilidad que tienen tanto padres como maestros, ya que el hogar y la escuela constituyen la forja insustituible de la personalidad. Ambos son decisivos en la formación de las nuevas generaciones y en la continuidad de nuestro proyecto social.

Un principio elaborado en la educación cubana, desde las condiciones de nuestro país, señala que la escuela es la activadora de las relaciones entre la familia y la institución docente. En consecuencia, la escuela tiene que abrirse hacia la familia; no puede permanecer pasiva, esperando que los padres se acerquen.

El maestro es el profesional mejor preparado para lograr estrechar las relaciones entre escuela y hogar. El carácter activador que corresponde a la escuela hace posible estimular, con los recursos de la Pedagogía y la Psicología, las potencialidades de los padres e influir en el proceso educativo intrafamiliar. La participación activa de los familiares permite converger las acciones sobre niños y jóvenes.

Al debatir estos temas entre educadores y dirigentes de los padres, nos planteamos estas preguntas claves: ¿Qué espera la familia del maestro y de la escuela donde estudia su hijo? ¿Qué le piden los maestros a la familia, a los padres? ¿Pueden converger las aspiraciones de las familias con las de los maestros?

### **¿Cuál es el papel de los padres y familiares en la comunidad escolar?**

La sociedad cubana hizo posible un nuevo tipo de relaciones que asegure la participación plena de cada familia y de la comunidad. Nuestra sociedad busca esas relaciones democráticas y la mayor implicación consciente de todos, el debate y creación colectivas.

En la escuela todos deben trabajar en el establecimiento de este sistema de relaciones, lo que se enfatiza con los líderes de cada institución, en la medida que se detectan y se promueve su liderazgo.

Las investigaciones realizadas revelan que el tipo de relaciones interpersonales predominante en la escuela entre los educadores, así como entre estos y sus alumnos, será también el que se expresará en las relaciones entre educadores y familias.

En la educación cubana nos formulamos hoy un modelo de relaciones que no es capricho de una determinada persona o de una institución: esas formas de relación tienen un arraigo en la cultura, se establecieron durante años y se transforman como resultado de las experiencias vividas por cada comunidad.

Para un buen funcionamiento de la institución se requiere emplear métodos para mejorar el nivel de relaciones; es necesario meditar cuándo y por qué hay dificultades. La mejora en las relaciones al interior de la comunidad escolar beneficia los vínculos con la familia.

La familia debe estar presente en las decisiones de la escuela, también en la valoración de los resultados y en el análisis de los problemas educativos que puedan manifestarse. En el sistema educacional se comprende la necesidad de escuchar las opiniones de padres y madres y dialogar con todos. Se ejerce democracia cuando se les escucha y se respetan todas las propuestas de los padres. La comunicación entre el maestro y la familia descansa en la coincidencia de intereses, porque todos desean el bien de los niños y adolescentes. En esta comunicación debe predominar el estímulo y buen trato a los padres, antes que la crítica e imposición.

En el plano profesional el educador cuenta con recursos pedagógicos para cultivar relaciones positivas con los padres y familiares de sus alumnos. En la medida que se eleva el prestigio de los maestros, se facilitan esas relaciones y resulta más efectiva la labor educativa de la escuela.

Hay que reconocer las potencialidades de los padres, ya que son los más interesados en la buena educación y el adecuado desarrollo de sus hijas e hijos; incluso, han pensado en su futuro y quieren que se logren esos sueños o planes. Es necesario que los padres y otros familiares comprendan en qué pueden colaborar con la escuela, cuáles son sus fortalezas, qué preparación tienen para contribuir en actividades educativas del centro tanto con los estudiantes como con el colectivo de familias.

También se necesita que las familias formen parte consciente del gobierno escolar; lograr que los padres comprendan y sean parte de las decisiones educativas, ya que de esa manera pueden comprometerse a desarrollar junto a los maestros determinadas acciones con sus hijos. Esta participación es una vía excelente para su preparación: en la medida en que se implican, se motivan más con las tareas de la educación de sus hijos y aprenden a contribuir en tareas más complejas. En las escuelas donde se han realizado experimentos a largo plazo referidos a la transformación de la institución, se puso de manifiesto que el cambio se inicia por un pequeño grupo de sujetos, tanto docentes, directivos como algunos padres de familia. Cuando ellos toman conciencia de las necesidades de cambio y se entusiasman, van incorporando a un número mayor de personas; o sea, promueven un cambio positivo en los padres.

### **¿Es posible preparar mejor a los padres?**

El maestro es un mediador peculiar entre la cultura social relativa a la educación de niños y los padres. Los familiares del grupo de estudiantes se apropiarán de la cultura pedagógica precisamente al desarrollar las actividades convocadas para la educación a los padres. También lo lograrán en la comunicación cotidiana entre maestros y padres.

Cada agente educativo hace una parte indispensable e insustituible en la educación de los niños y adolescentes; así sucede a lo largo de toda la vida escolar. Los cubanos lo expresan en la cultura popular con la siguiente frase: "La educación es tarea de todos".



La educación y orientación a las familias desde la escuela constituye un sistema de influencias pedagógicamente dirigido, enfocado a elevar la preparación de sus integrantes adultos y estimular su participación consciente en la formación de los hijos, en coordinación con la institución docente. Esta educación suministra conocimientos, ayuda a argumentar opiniones, desarrolla actitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones, contribuyendo a integrar en los padres una concepción humanista y científica de la institución familiar y la educación de la descendencia.

La educación a la familia debe ser contextualizada y flexible. Ha de sustentarse en la caracterización de los hogares, ajustarse a sus necesidades, y modificarse a medida que se van conociendo más los hogares. Las acciones de educación y orientación buscan apoyar a la familia como unidad para el mejor desempeño de su función educativa y responden a sus necesidades.

Las acciones de la escuela con los padres deben concebirse e integrarse como un sistema, que asegure la unidad de esfuerzos, así como la integración de los diversos objetivos de la institución y del Consejo de Escuela en cada acción que se realiza. Esto significa establecer una cuidadosa articulación entre diferentes modalidades de la educación que se empleen.

En la experiencia cubana el sistema de acciones educativas con la familia combina modalidades grupales con individuales. Al concebir participativamente este sistema, se prevé incluir a todos los padres en las acciones de orientación grupal, especialmente escuelas de educación familiar, cuyas sesiones suelen denominarse talleres. Además, desarrollar variadas acciones de orientación sobre familias aisladas o grupos pequeños de ellas, con objetivos determinados, en diferentes momentos del curso. Las principales modalidades que se han mostrado como efectivas en el nivel primario y medio incluyen a las Escuelas de Educación Familiar, conferencias, proyecciones de video, visitas al hogar de los alumnos, la convocatoria a los padres para la escuela, conversaciones de orientación, lecturas recomendadas y la correspondencia con los padres.

Las Escuelas de Educación Familiar tienen como propósitos preparar y ayudar a la familia en el cumplimiento de su función educativa, y elevar su cultura para la convivencia humana. Asimismo, provocar la reflexión colectiva para buscar soluciones a los problemas y reforzar las actitudes positivas de los hijos en la escuela. Se realizan con métodos tales que propicien el diálogo entre padres y maestros sobre diferentes temas de la educación de los hijos - alumnos, constituyendo un proceso de aprendizaje en grupo.

La calidad del trabajo con la familia y, en consecuencia, de la educación en toda su amplitud, depende también de la preparación y el desempeño de los maestros. Se requiere la preparación de los docentes para abordar esta labor con la familia, ya que también requieren ser educados. Las variadas capacidades, las habilidades específicas que cada docente debe desplegar en la labor educativa con las familias han de ser desarrolladas con la ayuda de quienes tienen más experiencia.

La preparación no consiste solamente en llegar a conocer la metodología para caracterizar a los padres o para realizar un debate educativo; prevé esencialmente un entrenamiento para conducir grupos. También, es conveniente que el maestro pudiera percibir y entender las corrientes emocionales que circulan entre los participantes de una sesión. Además, es adecuado preparar a quien dirige las actividades para mantener el autocontrol en situaciones polémicas.

En Cuba, la preparación o superación en el ejercicio de la profesión es una prioridad; la escuela está obligada a garantizar un tiempo semanal de preparación que incluye tanto la autopreparación como actividades metodológicas grupales.

¿Cuáles habilidades pedagógicas se requieren para educar a la familia?

Se refiere aquí un análisis realizado con estudiantes universitarios que se preparan como futuros maestros. Se estableció que el educador en formación requiere desarrollar las siguientes habilidades profesionales para conducir con éxito la educación a las familias.

- Tener empatía en el trato a los familiares de sus estudiantes.
- Brindar confianza a los padres, madres y familiares.
- Comunicarse con los padres.
- Saber determinar sus necesidades.
- Orientar a madres y padres según sus complejas demandas.
- Dirigir grupos en actividades de orientación a las familias.
- Desarrollar acciones educativas individualizadas con los padres.
- Detectar a las familias más vulnerables.
- Mediar en conflictos entre padres e hijos (que son nuestros estudiantes).

### CONCLUSIONES

El incremento de la participación de las familias en la educación es un reto complejo, que no puede verse fuera del contexto histórico social. Las relaciones entre la escuela y la familia están enraizadas en la cultura. Las experiencias del sistema educativo cubano en la participación de los padres y la comunidad se han ido enriqueciendo en el tiempo, con las sucesivas generaciones de familiares y también de educadores.

Nuestra experiencia reveló que la escuela tiene la responsabilidad de acercarse a las familias de los alumnos, estrechar los lazos, caracterizar mejor las realidades familiares y comunitarias que inciden en la obra educativa, y así aprovechar sus potencialidades.

Las agrupaciones que puedan aunar en un colectivo las familias, figuras y líderes comunitarios, pueden favorecer mucho esta participación.

La educación y la orientación a las familias avanza en la medida que sea protagonizada por los propios padres. Esta educación a la familia las colocará en mejores condiciones de converger con los esfuerzos que realiza el sistema educacional, y juntos contribuir a elevar la calidad de la educación.

En las ciencias sociales cubanas el tema familia, como el de la educación, cuenta con un desarrollo creciente desde los años 90. En todo este tiempo ha sido de gran importancia la investigación sobre las relaciones entre escuela y familia, así como sobre las familias y la educación de niños y adolescentes. Esta práctica científicamente dirigida sustentó el nivel de formulaciones teóricas alcanzadas en el trabajo con la familia y las relaciones con los padres.



## PROGRAMA APRENDER EN FAMILIA DE FUNDACIÓN CAP IMPLEMENTADO EN ESCUELAS PÚBLICAS Y EVALUADO EXPERIMENTALMENTE

CLAUDIA SOTO GRIMBERG / PROGRAMA APRENDER EN FAMILIA

La implementación del Programa Aprender en Familia comenzó el año 2010 en 12 escuelas municipalizadas de las regiones de Atacama y Biobío. Luego se fueron sumando más establecimientos, hasta un total de 60 escuelas, cerca de 28 mil estudiantes y sus familias, más de 2000 profesores pertenecientes a las comunas de Caldera, Huasco, Vallenar, Coquimbo, Maipú, Estación Central, San Bernardo, La Granja, Colina y Talcahuano.

Aprender en Familia busca potenciar, desde la escuela, el efecto familiar en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes por medio del fortalecimiento de:

- la alianza familia escuela
- el apoyo al desarrollo de una parentalidad positiva
- la consolidación de los vínculos entre las familias, la comunidad y las redes.

**Política y Plan de acción.** Estos objetivos son desarrollados a través de la elaboración de una Política y Plan de acción que establece los lineamientos que orientan la relación entre la escuela y las familias que la integran. Define y acuerda objetivos, principios, normas y procedimientos que regularán la relación entre ellas y establece un plan de acción anual. Es elaborada durante el primer año de implementación del programa por un equipo representativo de toda la comunidad escolar llamado Equipo Familia- Escuela.

Líneas de acción. Para cumplir este propósito, Aprender en Familia desarrolla tres ámbitos que se implementan de manera simultánea:

### La Relación Familia-Escuela, busca:

- ✓ Potenciar la alianza entre la escuela y las familias para mejorar los aprendizajes y el desarrollo de niños y niñas.
- ✓ Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de integrar a la familia, asumiendo un rol activo en la educación de los estudiantes.
- ✓ Fortalecer y entregar herramientas efectivas a los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación para trabajar con los apoderados.
- ✓ Fortalecer herramientas en los docentes para que involucren a los apoderados en el apoyo al aprendizaje de sus hijos e hijas, principalmente en el fomento del gusto por la lectura, a través de la estrategia "Leer en Familia", la que, por medio de la entrega de revistas a los

estudiantes y capacitaciones a encargados de bibliotecas y apoderados, busca promover el gusto por la lectura en los niños con la participación de la familia.

- ✓ Fortalecer el rol y liderazgo de los centros y subcentros de padres y apoderados.

### La Escuela de Padres tiene como objetivo:

- ✓ Fortalecer las competencias parentales en padres, madres y apoderados por medio de talleres que se implementan mensualmente en cada curso en el espacio de las reuniones de apoderados, guiados por monitores, quienes son apoderados voluntarios capacitados por Fundación CAP. Los monitores son apoyados por los profesores jefes de cada curso en la implementación de los talleres. Las metodologías usadas son participativas y lúdicas, haciendo que los apoderados tomen un rol activo, se conozcan, interactúen entre sí e intercambien experiencias en relación a los distintos temas abordados.

18 talleres por ciclo - seis para cada año

### Redcreando pretende:

- ✓ Ampliar los vínculos y redes de las familias mediante actividades recreativas, artísticas y culturales. Se ofrecen espacios de encuentro entre los diferentes miembros de la comunidad con el objetivo de conocerse, compartir y experimentar momentos de entretenimiento que faciliten la construcción de relaciones y de una identidad común que los una. Durante los tres años se trabaja en conjunto con las escuelas y los departamentos municipales de deporte y cultura de cada comuna para organizar anualmente.

## LA FIESTA DE LAS ARTES Y LAS OLIMPIADAS FAMILIARES

### ¿Cómo se desarrolla el programa?

- ✓ La escuela accede voluntariamente.
- ✓ Se inserta dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y Manual de convivencia.
- ✓ Se cuenta con un equipo de profesionales que apoyan los procesos de formación y acompañan a los equipos directivos, al Equipo Familia-Escuela, a los Centros de Padres y Apoderados (CPA) y al grupo de apoderados voluntarios que se desempeñan como monitores.
- ✓ El programa es liderado dentro de cada escuela por un coordinador que cuenta con cuatro horas semanales para impulsar el programa, y por un equipo Familia Escuela con representantes de todos los estamentos (EFE).
- ✓ Además, el Programa proporciona material educativo elaborado y validado a través de los años, para apoyar y guiar su adecuada implementación.
- ✓ La implementación es sistemática durante tres años, y se espera que en forma paulatina pase a formar parte de la gestión institucional propia de cada establecimiento.

## Los resultados de impacto

Fue evaluado por J-PAL (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab), una red internacional de académicos fundada en el MIT (Massachusetts Institute of Technology), que investiga la efectividad de programas sociales. El estudio midió el impacto de las acciones del Programa en las variables de involucramiento parental y desempeño académico de los estudiantes, comparando durante tres años un grupo de 26 escuelas con programa, con 37 escuelas que no lo tuvieron. En 2016 se recibieron los resultados de la evaluación, comprobando que el programa genera impactos significativos en las dimensiones evaluadas.

- ✓ El Programa Aprender en Familia logra implementarse con fidelidad al diseño.
- ✓ Los estudiantes perciben mayor involucramiento parental y una mejor relación con sus apoderados.
- ✓ En primer ciclo aumenta en los niños y niñas el interés por la lectura y mejora su autoestima.
- ✓ Los profesores reportan cambios importantes en relación a las habilidades, participación y compromiso de los padres en la escuela.
- ✓ Fortalece la cultura de la escuela en relación a las familias y su participación.
- ✓ Los apoderados reportan tener una mejor relación con sus hijos e hijas mejorando la convivencia al interior del hogar. Además, señalan contar con más herramientas para apoyar a sus hijos e hijas en la escuela.
- ✓ Estudiantes, docentes y apoderados perciben menos violencia en sus hogares y escuela, que los grupos que no contaron con el programa.
- ✓ Mejora la asistencia estudiantil a la escuela.
- ✓ Mejora los resultados de aprendizajes de la prueba SIMCE en lenguaje y matemática en el primer ciclo.





*Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ESCUELA BILINGÜE REPÚBLICA DEL PARAGUAY

JAVIER ROJAS DÍAZ / DIRECTOR ESC. REPÚBLICA DE PARAGUAY, RECOLETA

La escuela Bilingüe República del Paraguay, perteneciente a la Municipalidad de Recoleta, liderada por su Director Javier Alejandro Rojas Díaz, atiende niños y niñas de prekínder a octavo básico, con Índice de Vulnerabilidad de 62,7; su matrícula es de 1281 estudiantes, lo que corresponde a un 98% de su capacidad máxima, con un promedio de 45 estudiantes por sala. En relación a la matrícula, un 32% son migrantes, un 20% tiene madre y padre migrantes, pero son chilenos, y un 8% tiene al menos un progenitor/a migrante.



La asistencia promedio es de un 91%, lo que implica un alto grado de adhesión con la escuela, quizás precisamente porque desarrolla diversas prácticas inclusivas.

Desde el año 2013 la comuna de Recoleta ha venido desarrollando una política de abrir la escuela a la comunidad, a través de distintas prácticas, lo que ha permitido constituir el espacio del establecimiento educacional como un centro del quehacer de dicha comunidad. Desde 2015 y en alianza con el Ministerio de Educación, esta acción se ha incorporado al Proyecto Educativo Institucional del establecimiento.

Lo anterior ha permitido el desarrollo de actividades de sensibilización y de trabajo conjunto, dando así un sentido pedagógico a la iniciativa de abrir la escuela a la comunidad que, más allá de facilitar sus espacios a las distintas instituciones que funcionan en el territorio cercano a la escuela, como también a personas que lo requieran, ha permitido a la propia comunidad educativa realizar un análisis y entender la necesidad de cambiar formas y procesos en la tarea educativa que nos convoca.

En función de lo expuesto es que a partir de 2016 estas prácticas son parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que ha permitido construir una real Escuela Abierta a la Comunidad. Algunas de estas prácticas que nos interesa destacar, son las siguientes:



### 1.- Volviendo a la escuela:

Proyecto de acompañamiento a las familias de los estudiantes, cuyo objetivo central es que las madres, padres y apoderados/as puedan asistir un día u horas a la escuela con el fin de conocer cómo funciona la institución educativa. De esa manera pueden observar los procesos de aprendizaje y familiarizarse con formas de apoyar el trabajo educativo en sus hogares, potenciando el desarrollo de sus deberes y derechos respecto a la educación de sus hijos e hijas de mejor forma. Esto establece un trabajo en conjunto familia y escuela, dado que se abren las puertas, se permite su acceso y se establecen relaciones de confianza. Durante el año 2015 un 53% de los apoderados participó de esta iniciativa.

### 2.- Pabellones patrios:

Dada la diversidad cultural que existe en la escuela, se determinó que una de las formas de incluir al estudiantado y a sus familias a la escuela era la incorporación de las banderas de cada nacionalidad al pabellón patrio (Perú, Haití, Bolivia, Ecuador, Palestina, China); por ende, el pabellón patrio ubicado en medio de la escuela tiene a su alrededor las banderas de las distintas nacionalidades presentes en el establecimiento.

### 3.- Himno Nacional:

Como es tradición en la escuela básica, todos los lunes se desarrolla un acto cívico en el que se canta el himno nacional, seguido de una conmemoración de las efemérides de la semana. En la escuela Paraguay se entonan dos himnos, el de Chile y el de otro país, con el fin de que los estudiantes migrantes conserven su identidad como extranjeros. Para ello se fija un calendario a inicio de año con la programación respectiva; cuando participan sus apoderados en los actos en que se canta el himno de su nación, lo cantan con orgullo y se sienten reconocidos y valorados.

### 4.- Adecuación curricular:

Como práctica de inclusión y dada la diversidad existente en la escuela, se hacen adecuaciones curriculares en el mes de mayo, ya que en él que se abordan las glorias navales y la guerra del Pacífico. En conjunto con el Museo Histórico Nacional, se trabaja el tema La Guerra del Salitre, donde se destacan los actos solidarios entre las naciones involucradas y, a la vez, los aspectos negativos de una guerra y los daños que produce, identificando la violencia como el mal más nocivo que puede tener nuestra convivencia. De esta forma se pretende dar un enfoque diferente a dichos contenidos y permitir así mayores grados de inclusión, en coherencia con el proyecto educativo.

### 5.- Fiestas patrias chilenas:

En función de las fiestas patrias chilenas, el proyecto de la escuela busca resaltar el folclore y las tradiciones, para lo cual se inicia septiembre con el campeonato de cueca masivo, donde todos los estudiantes bailan; después se lleva a cabo la actividad final con las parejas seleccionadas, ocasión en que participa toda la comunidad.

Luego de esta primera celebración, se realiza el día de la chilenidad por niveles; son 9 niveles, lo que ocupa 9 días y cada curso en conjunto con sus familias, participan de competencias propias del folclore chileno, dando la posibilidad de que se puedan disfrutar nuestras tradiciones. Es otra oportunidad para que migrantes y chilenos puedan interactuar y rescatar o conocer el folclore, facilitando la inclusión.



## 7.- Uso de Tablet

La realidad migratoria existente en nuestro país no se limita solo a países de habla hispana, ya que también hay familias de distintas nacionalidades que han llegado a nuestra escuela con diferentes idiomas (Haití, Palestina, China, entre otros). Para incluir a estos estudiantes y sus familias, mejorando los procesos de comunicación, se han implementado Tablet con programas que permiten una traducción inmediata. Funciona mediante un par tutor designado, quien escribe en la Tablet y apoya la comprensión de su compañero o compañera, colaborando a un mejor proceso de inclusión. La misma estrategia se usa en la recepción de la escuela, ya que cuando llega una familia que habla otro idioma, la secretaria usa una Tablet con traductores mejorando la comunicación.

## 8.- Apoyo para la adquisición del lenguaje:

La escuela, en su multiculturalidad, tiene también personas de otras nacionalidades que trabajan como docentes y asistentes de la educación. Por ejemplo, un asistente de la educación de origen haitiano, Jackenson Saintilus, acompaña a estudiantes de su misma nacionalidad en la hora de Lenguaje ayudándoles en la adquisición y comprensión de nuestra lengua.

## 9.- Proyecto de Aprendizaje de Servicio:

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio apunta a mejorar la calidad educativa, enfatizando en una educación para la ciudadanía fundada en la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local, vinculando a la escuela con su entorno. Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten al estudiantado aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de necesidades concretas de la comunidad que han sido detectadas.

El aprendizaje-servicio trata que niñas y niños identifiquen una necesidad o problema que les interese solucionar; cada docente deberá guiar este proceso, formar grupos de trabajo, motivar e inducir la reflexión y articular los objetivos de aprendizaje y las habilidades a desarrollar de cada asignatura, para solucionar el problema. Una vez identificado el problema, los estudiantes deben investigar para ver realmente el problema que quieren enfrentar y conocerlo a cabalidad, lo que



## LA MIGRACIÓN: UN DESAFÍO PARA LAS ESCUELAS

VERÓNICA CHAVERINI MORENO - FABIOLA MIRANDA CAPETILLO/ PROFESIONALES MINISTERIO DE EDUCACIÓN

La educación chilena vive un tiempo de reflexión y de cambio. Los lineamientos de la Reforma Educacional y el proceso de mejoramiento educativo, proponen que cada una de las comunidades escolares está llamada a ser protagonista, reconociendo a la escuela como uno de los espacios privilegiados para la transformación social, la que nos permite avanzar hacia la creación de comunidades más inclusivas y libres de discriminación.

En este sentido resulta clave incorporar un enfoque intercultural que permita, entre otras cosas, abordar las inequidades que afectan a la población en general y a la migrante en particular.

La inmigración como fenómeno de reconocimiento al interior de las aulas escolares comienza a ser motivo de estudio en el último tiempo desde diferentes perspectivas, entre ellas, la integración e interculturalidad, el éxito o el fracaso escolar, la exclusión. En este contexto, según los estudios de diversos autores: Tijoux 2013, Stefoni et al. 2008, Suárez 2010, Pavez 2010, la escuela, como una de las primeras instituciones sociales que acoge a los niños y sus familias dentro de un territorio, reproduce el funcionamiento de una sociedad determinada, acción que se presenta como la primera de muchas barreras que deben enfrentar los hijos e hijas de personas inmigrantes.

El informe del Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (OBIMID), señala el aumento de la inmigración, que en los últimos diez años registra las tasas más altas de nuestra historia de personas residentes nacidas en otros países. En 2014 se estimó que había cerca de 411.000 migrantes permanentes residiendo en Chile, lo que correspondería al 2,3% de la población nacional, de los cuales 54.032 -equivalentes al 15,34%-, son menores de 15 años.

Según información del Centro de Estudios MINEDUC, nuestro sistema escolar mostraba al año 2016 una matrícula de 61085 estudiantes extranjeros, desde NT1 a IV Medio, de los cuales más de 20.000 se encuentran en situación migratoria irregular. Más allá de la cifra, estos datos muestran una tendencia que se ha transformado en una realidad: la población escolar de los jardines, escuelas y liceos es culturalmente cada vez más diversa, lo que constituye una oportunidad para el sistema escolar en relación a cómo abordar el tema.

Estas reproducciones que ocurren en el sistema escolar, socialmente aceptadas y de las cuales subyacen concepciones de cultura, sociedad y nación, son parte del currículum oculto de cada establecimiento (San Miguel, 2012; Bordieu, 2003), que modela en sus estudiantes las posiciones sociales y culturales identitarias y, por lo tanto, no solo modela cómo se comprende la diversidad, sino también el modo en que se manifiesta la diferencia.

El fenómeno migratorio permite alcanzar una nueva y mejor comprensión acerca del modelo de familia migrante, sus necesidades y fortalezas. No da lo mismo el tipo de idea y valoración que se tenga respecto a la familia al momento de convocar y proponer las mismas acciones para una diversidad de estructuras familiares, ya que se puede favorecer la presencia de sutiles o evidentes formas de exclusión a la participación familiar, especialmente de aquellos grupos aparentemente más distantes al modelo que sea considerado como ideal. Milicic (2001) plantea que el factor protector más importante para la salud mental del niño es la presencia del apoyo social de la familia.

Desde octubre de 2016 y por mandato de la Ministra de Educación, se conforma en el Ministerio del ramo la Mesa de Coordinación Migrante (MCM), dando énfasis a un diseño de política que garantice el derecho a educación e inclusión de niñas, niños y jóvenes migrantes. Así, se considera la experiencia educativa como un encuentro de conocimientos y aprendizajes compartidos, sin posiciones ni categorizaciones de unos por sobre otros.

Son muchas las acciones que se desarrollan para dar cuenta de este trabajo, una de las cuales se refiere al Fortalecimiento Educativo, que contempla entregar orientaciones, lineamientos, sugerencias y recursos pedagógicos a los establecimientos educacionales, buscando animar la reflexión al interior de cada comunidad educativa y promoviendo el avance en calidad a través de mejorar los procesos educativos.

En noviembre de ese mismo año, el Ministerio de Educación envió a todos los establecimientos educativos reconocidos por el estado el ordinario N° 894, que actualiza la normativa referida al ingreso, permanencia y ejercicio de derechos de niñas, niños y jóvenes migrantes. Uno de los elementos considerados en aquel instructivo señala que, a partir de enero de 2017 se comienza a implementar el Identificador Provisorio Escolar (IPE), para quienes deban ingresar al sistema educativo y se encuentren sin RUN. Este identificador es único y evita la multiplicidad de identificadores al momento en que un estudiante deba cambiarse de establecimiento, que era lo que sucedía antes.

Por otra parte, este sistema permite contar con un registro fidedigno del número y la identificación de niñas, niños y estudiantes migrantes, realizar un seguimiento de su trayectoria educativa, certificar estudios, postular al Nuevo Sistema de Admisión y obtener matrícula definitiva, la que ya no estará condicionada a la Cédula de Identidad, sino solo por la convalidación de estudios.

Del mismo modo, ratifica que todos los niños, niñas y jóvenes migrantes matriculados en establecimientos educacionales, al ser estudiantes regulares tienen los mismos derechos que los estudiantes chilenos respecto a los beneficios de alimentación escolar, textos escolares, pase escolar y seguro escolar.

### Referencias bibliográficas:

- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Colectivo Sin Fronteras. (2007). *Niños y niñas migrantes: Políticas públicas, integración e integración*, Editorial Quimantú, Santiago.
- Cortez, A. (2004). *Integración de los niños y niñas inmigrantes al sistema escolar chileno: obstáculos y desafíos* en Colectivo Sin Fronteras. (2007). *Niños y niñas migrantes: Políticas públicas, integración e integración*, Editorial Quimantú, p. 163-72, Santiago.
- Epstein, J. L., et al. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Gubbins, V. y Berger, C. (2002). *Hacia una alianza efectiva entre las familias y escuela*. Revista Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado. ILADES. Volumen XVI. N° 3. Alianza familias-escuela.
- Pavez, Iskra (2010). *Los derechos de los niños y niñas peruanos en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio*, en Revista Enfoques Ciencia Política y Administración Pública, vol. VIII, N°12, p. 27-51. Santiago.
- Romagnoli, C.& Gallardo, G. (2007). *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Valoras UC Documento de trabajo.
- San Miguel, Javier (2012). *Contextos Sociales y familiares de la Educación de los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años*. Revista de Estudios Sociales N°120. Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.
- Solera, C. & Valdivieso, G. (2008). *El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas* en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXVIII, N°12, p. 81-106.
- Stefoni, C.; Acosta, E.; Gaymer, M.; Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. OIM, Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Tijoux, M. (2013). *Las escuelas de la inmigración para la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo*. En Revista Polis, vol. 12, N°35, p. 287- 307. Editorial Universidad Bolivariana. Santiago.



## MANOLO Y MARGARITA APRENDEN CON SUS PADRES: UN PROGRAMA EDUCATIVO EXITOSO

GASTON GUZMÁN GUTIÉRREZ<sup>1</sup> / PROFESIONAL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

### Antecedentes de una política educativa

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), declaraba que junto con evidenciar ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo, cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica, se hace necesario “tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad, y es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias<sup>2</sup>” (artículo 5° de sus objetivos).

En esta misma década, a inicios de los años noventa, en el marco de la recuperación de la democracia e inserto en las políticas sociales del Gobierno de Chile (1990-1994) y los cambios educativos de la época, se desarrolló en el MINEDUC el “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica”(MECE BASICA), focalizado en escuelas con educación parvularia y básica, con el objetivo de optimizar la equidad, la calidad de la educación y generar espacios de reflexión y participación al alcance de todos los sectores involucrados en el proceso educativo, en especial en escuelas de alta vulnerabilidad.

<sup>1</sup> Licenciado en antropología social en la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú y D.E.A. en Etnología en la École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales, París, Francia. Profesional del Equipo Escuela, DEG.

<sup>2</sup> Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia; marzo de 1990 [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF), pág. 7.

El conjunto de objetivos del programa MECE- Básica se fue logrando mediante una diversidad de transformaciones curriculares, programas innovadores en las escuelas de zonas urbanas y rurales, inversiones en infraestructura y materiales didácticos. Entre otros, se destacaron el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, conocido como Programa de las 900 Escuelas; MECE básica rural; Red Enlaces; Talleres de Aprendizaje (TAP). En el ámbito de la Educación Parvularia se implementó el programa no formal para sectores rurales “Conozca a su Hijo” y un programa para sectores urbanos denominado “Manolo y Margarita aprenden con sus padres”, cuyo objetivo era que las educadoras/es integraran a la familia y la comunidad al aprendizaje de niñas y niños.

En los fundamentos, diseño pedagógico y estructura de estos programas se propuso impulsar propuestas educativas que incluyeran en sus acciones y estrategias el rol activo y participativo de los docentes, el fortalecimiento de su compromiso en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y potenciar en una complementariedad virtuosa para la incorporación de los saberes de la familia y la comunidad a la escuela en función de la urgente mejora de la calidad de la educación y el futuro rendimiento escolar, en especial en los primeros años de vida.

Así, un componente esencial en el diseño de los programas formales y no formales en la educación parvularia fue el reconocimiento del rol de la familia como núcleo primario donde el niño y la niña crecen y se desarrollan, junto a su atributo de primera educadora y mediadora con el entorno, transmisora de la cultura de pertenencia, la construcción de la identidad, la socialización primaria y el desarrollo afectivo y cognitivo.

Paralelamente, en este periodo se profundizan los conocimientos sobre la estrecha relación entre las neurociencias, la educación y los aprendizajes en los primeros años de vida, lo que evidencia la importancia del rol de la familia en los procesos formativos en la primera infancia.

Este conjunto de hechos políticos, sociales y científicos abren el camino a nuevas oportunidades para la implementación de programas educativos en colaboración estrecha con el conjunto de actores educativos en sus respectivos entornos socioculturales.

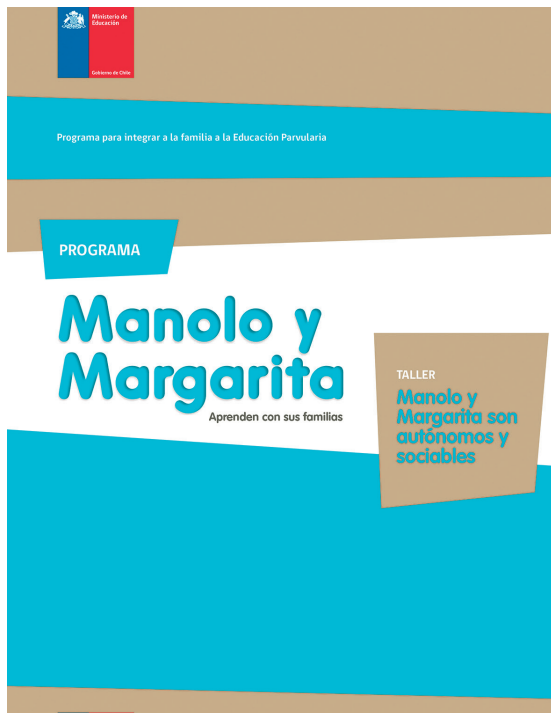
### **Las innovaciones de un programa de colaboración familia y escuela: El programa “Manolo y Margarita aprenden con sus padres”**

El programa MECE-Básica en educación parvularia, para incentivar uno de sus principales objetivos orientadores, la participación de la familia y la comunidad en la escuela y en el aprendizaje de sus hijos/as, incorporó en establecimientos educacionales con condiciones de pobreza en Santiago, el programa experimental “Manolo y Margarita aprenden con sus padres”, diseñado por profesionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y cuyo diseño inicial se remonta a 1980 aproximadamente.

Con este propósito, el primer desafío del programa fue el rediseño de los materiales educativos y la focalización del programa en cuatro regiones del país como experiencia piloto, destinada a apoyar a la Educadora o Educador de Párvulos en su trabajo con las madres, padres y familias de niños y niñas entre 4 y 6 años, de Primer y Segundo Nivel de Transición.

A partir de 1995, la aplicación del programa en el territorio nacional alcanza una amplia cobertura; sesenta mil familias aproximadamente participan anualmente en los talleres convocados por las escuelas y el programa se transforma en una respuesta eficaz y participativa en establecimientos municipales y particulares subvencionados que contaban con Segundo Nivel de Transición y 1º Básico.

La alta focalización del programa, su demanda por parte de las escuelas y la participación e interés de las familias por conocer, reflexionar y apoyar desde sus saberes nuevas formas de potenciar su rol en la enseñanza de sus hijos/as, permitieron la adquisición de nuevas herramientas para potenciar el desarrollo educativo en colaboración entre la escuela y la familia.



Estas constataciones de parte de los responsables de las políticas educativas, abren camino a la necesidad de una evaluación externa del programa, que se realiza entre los años 1998 y 2001, donde se estudió el funcionamiento del programa, las opiniones de directores, educadoras(es) y padres participantes, así como también el rediseño de los materiales educativos.

Entre las conclusiones de la evaluación externa, se señalaba la alta valoración del programa por parte de las educadoras/es; el valor del diseño y contenidos de los materiales educativos; los cambios percibidos por las educadoras/es respecto al compromiso con la educación de madres, padres y familias; la necesidad de incorporar temas emergentes; el valor de fortalecer los procesos de capacitación a las educadoras para la aplicación del material y generar espacios de mayor reflexión y construcción colectiva entre la escuela, la familia y la comunidad.

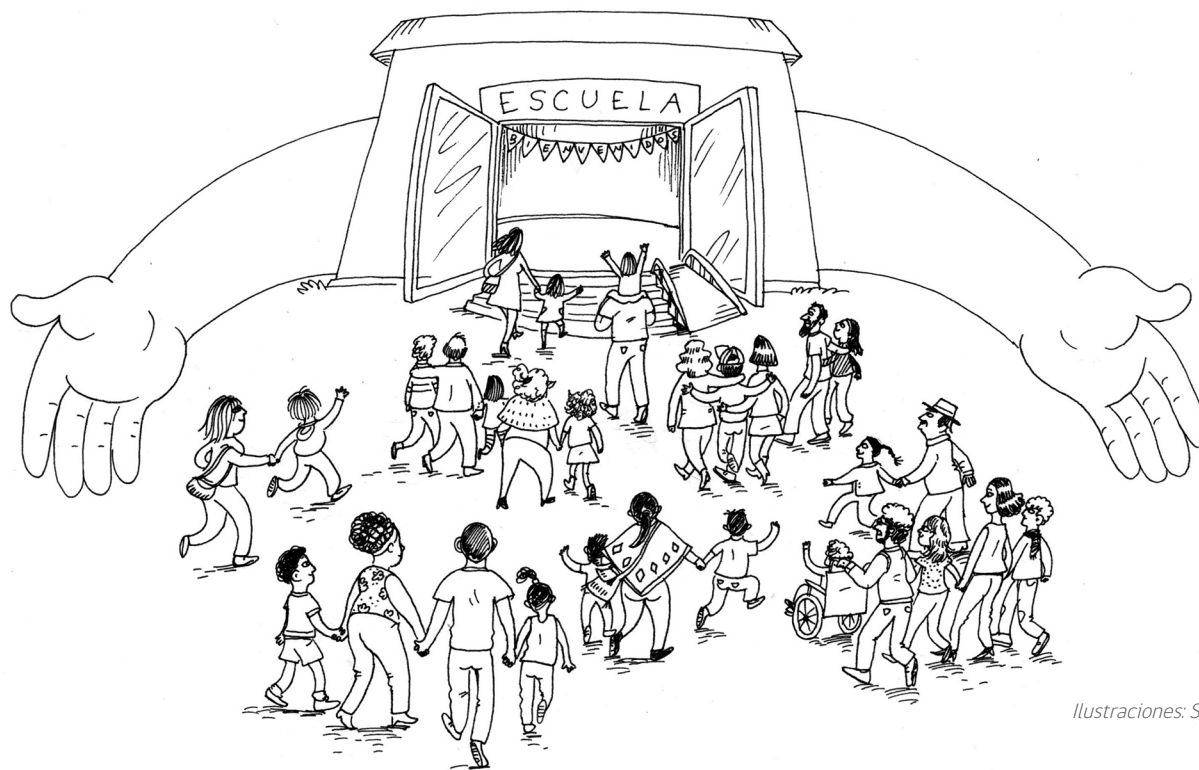
## Una nueva etapa y los desafíos del Programa: 2011 a la actualidad

Luego de aproximadamente dos décadas de implementación del programa “Manolo y Margarita aprenden con sus padres”, la Unidad de Educación Parvularia, con el objeto de retroalimentar y adecuar los contenidos del programa a los cambios socioculturales y los nuevos desafíos educativos, se propuso una actualización de los temas, objetivos, contenidos, estructura general de los talleres y del material dirigido a las familias. Lo anterior con el fin de ajustar el programa a los nuevos requerimientos presentados por las escuelas y las familias de quienes asisten a los Niveles de Transición. También, se decidió cambiar el nombre del Programa por “Manolo y Margarita aprenden con sus familias en la escuela”, que resultaba más inclusivo y representativo de la realidad actual.

Los cambios impulsados por la actual reforma educativa y el Equipo Escuela de la DEG, en su objetivo de unificar su apoyo a la escuela desde una estrategia y articulación común, basada en el seguimiento de la trayectoria escolar de niños y niñas, ha rediseñado y enriquecido la propuesta pedagógica del Programa “Manolo y Margarita aprenden con sus familias en la escuela”, con la finalidad de potenciar el rol de las familias como primeros educadores y promover desde su participación el desarrollo integral de niños y niñas, incorporando nuevos temas trabajados en talleres colaborativos, buscando así enriquecer sus objetivos, sus metodologías de trabajo, su implementación y resultados.







Ilustraciones: Sol Díaz

## MATERIAL DE APOYO PARA ACTIVAR Y FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA - FAMILIA

M. TERESA RAMÍREZ CORVERA - GONZALO GALLARDO CHAPARRO / CONSULTORES UNICEF

Este 2017, el MINEDUC y UNICEF ofrecerán a las escuelas del país un nuevo material de apoyo para descarga directa desde internet, orientado a fortalecer el trabajo de las escuelas con las familias, promoviendo acciones concretas y aportando evidencias útiles para profundizar en diversos temas. Directivos, encargados de convivencia, orientadores, profesores jefes y educadores están llamados a considerar este material e incorporarlo en sus prácticas habituales.

El texto se enmarca en los esfuerzos de la actual Reforma Educativa y el desarrollo desde el MINEDUC de una nueva "Política de Participación de las Familias y la Comunidad en los Establecimientos Educativos". En este escenario, el rol activo de las familias y su participación es clave para el proceso educativo y de desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

El objetivo central es promover, a través del trabajo con las familias en cada escuela, el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes, respetando y asegurando las garantías establecidas en la Convención sobre los Derechos del Niño. Es sabido que la presencia y participación familiar apoya el proceso de enseñanza liderado por la escuela y refuerza la comprensión de la formación como una responsabilidad común, generando confianzas entre la escuela y las familias (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014). Trabajar en conjunto es imprescindible en función del bienestar de cada estudiante.

La creación de alianza entre escuela y familias ofrece diversas ventajas potenciales, que vale la pena reconocer (Epstein, 2013; Romagnoli y Gallardo, 2007; Reca y Ávila, 1998):

### Ventajas para niños, niñas y adolescentes:

- Conciencia del apoyo, valoración y supervisión familiar respecto a los estudios.
- Educación gana en sentido dado el interés y apoyo familiar percibido.
- Valoración positiva de la importancia de la escuela.
- Mayor autoestima.
- Mejoran indicadores de asistencia a clases.
- Posible mayor equilibrio entre tareas escolares y otras actividades.
- Mejora en habilidades escolares.

### Ventajas para las escuelas:

- Mayor satisfacción profesional docente por reconocimiento y valoración de su labor por parte de las familias.
- Mayor comprensión de las historias, cultura, preocupaciones y expectativas de las familias por parte de las escuelas.

### Ventajas para las familias:

- Mayor confianza entre las familias para apoyar la formación de niños, niñas y adolescentes.
- Posibilidades de aprendizaje en torno a competencias parentales positivas.

### Ventajas para la sociedad:

- La comunidad escolar en su conjunto se apropia de aprendizajes claves para la ciudadanía como fruto de participar en comunidades escolares activas, inclusivas y democráticas.
- La valoración de la convivencia democrática se ve fortalecida a través de la experiencia de participación familiar organizada.

## Las diversas familias del presente

Uno de los desafíos actuales para el trabajo con las familias es ofrecer igualdad de trato y respeto a todas las formas familiares que coexisten actualmente. Las escuelas deben aspirar a la inclusión de todos los tipos de familias, generando condiciones que favorezcan su derecho a participar en el proceso formativo de los niños, así como el resguardo del derecho de los niños a contar con padres y madres implicados en su proceso de desarrollo y crianza.

En este material se considera una definición amplia e inclusiva de familia comprendida como la “unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Rodrigo y Palacios, 1998, p.33).

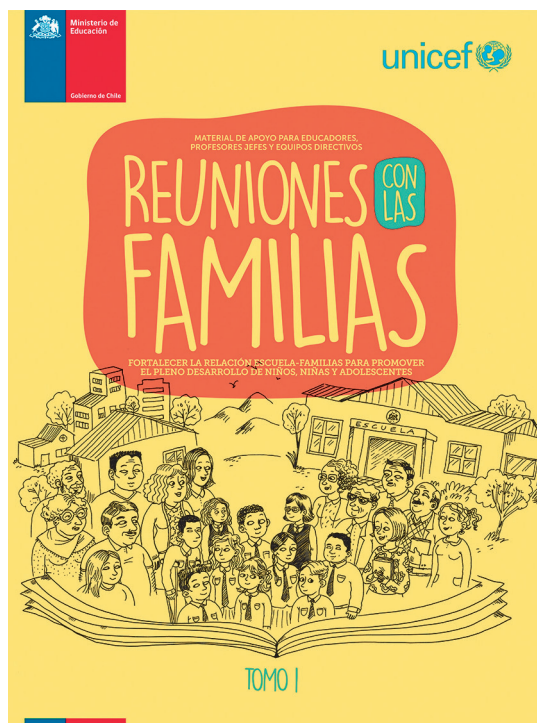
### ¿Cómo avanzar hacia una alianza efectiva con las familias del presente?

El nuevo material del MINEDUC y UNICEF pretende ofrecer claves y orientaciones al respecto, destacando el espacio de las reuniones con las familias como un ámbito estratégico de acción.

Si bien existen muchas otras instancias en que las escuelas pueden involucrar a sus familias, las reuniones suponen un ámbito de participación activa donde tienden a asistir la mayoría de las familias de la escuela. Estas instancias son un primer espacio donde invitar a las familias a vincularse con las escuelas, valorando su diversidad, construyendo una relación fundada en la participación activa, el buen trato y el respeto colectivo. Toda la comunidad escolar puede aprender en las reuniones con las familias.

### ¿Qué ofrece el nuevo material en específico?

El material se denomina “Reuniones con las familias: fortalecer la relación escuela-familias para promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes”, y se vincula con otros materiales elaborados por UNICEF desde el año 2007. En esta nueva versión, el material se divide en tres tomos:



- I. El primer tomo ofrece contenidos útiles para la reflexión pedagógica y planificación del trabajo con las familias, abordando temas como la diversidad familiar del presente, cómo construir relaciones positivas con las familias, cómo desarrollar reuniones participativas con las familias o cómo evaluar y proyectar el trabajo con las familias más allá de las reuniones de apoderados/as.

II. El segundo tomo propone acciones concretas para reuniones de apoderados/as. En el caso de este tomo, los temas elegidos se vinculan por orientar la reflexión y compromisos de las familias con el aprendizaje escolar. Se ofrece material de lectura para educadores y apoderados y distintas propuestas de reuniones. Algunos temas tratados son cómo ayudar a los niños y niñas a estudiar, la promoción de la autonomía para el bienestar, cómo anticipar las transiciones escolares en conjunto escuela-familias, y convivencia escolar.



III. El tercer y último tomo ofrece propuestas de reuniones de apoderados/as vinculadas con el desarrollo integral del estudiantado. Así, se proponen reuniones para tratar la alimentación y vida saludable, la sexualidad, afectividad y género, la prevención del maltrato infantil o la prevención del consumo de drogas y alcohol.

## Más allá de las reuniones, ¿qué ámbitos de relación con las familias se pueden identificar?

Existen diversas posibilidades de acción de las escuelas con las familias, y cada institución puede organizar sus actividades anuales considerando estas categorías de participación (Epstein, 2013; Gubbins, 2016):

1. **Familias como responsables de la crianza:** la escuela puede ofrecer soporte a las familias para cumplir con su rol de crianza y formación en el hogar, entregando conocimientos e ideas para el desarrollo de una parentalidad positiva, fundada en el buen trato y el respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes.
2. **Familias como educadoras:** las familias pueden aportar a las escuelas en el proceso de aprendizaje, favoreciendo condiciones óptimas para el estudio en el hogar, dando sentido a las actividades escolares, favoreciendo el desarrollo de hábitos y la valoración del conocimiento. La escuela puede fortalecer y promover este rol entre las familias.



Ilustraciones: Sol Díaz

3. **Familias como agentes de apoyo voluntario para la escuela:** grupos de apoderados/as pueden ofrecer apoyo voluntario a la escuela, tanto para actividades orientadas directamente con el aprendizaje como también para acciones de esparcimiento para las propias familias y la comunidad. Cada escuela puede favorecer esta forma de participación, brindando espacios y favoreciendo la presencia de voluntariados familiares.
4. **Familias como parte de la comunidad escolar:** la escuela puede vincularse con las familias ofreciendo espacios y condiciones que favorezcan el bienestar del grupo en su conjunto. Así, la comunidad escolar puede tener en la escuela un espacio donde encontrar referentes y apoyo a lo largo del ciclo escolar del estudiantado.
5. **Familias como agentes con poder de decisión:** las familias están llamadas a participar de manera organizada en la gestión escolar, sea a través de directivas de padres por curso o bien, mediante la organización del Centro de Madres, Padres y Apoderados. Consejos Escolares y otras instancias de incidencia deben ser actualizados y promovidos.
6. **Familias en coordinación con la comunidad local:** la escuela puede constituirse en un punto de derivación clave que vincule las redes comunitarias con las familias de la escuela, favoreciendo el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

- El material se puede descargar de [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl) y de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)



## RESEÑA DE LIBROS



Esta serie de tres libros busca difundir las reflexiones obtenidas por el equipo de investigadores a cargo del proyecto Fondef “Modelo de Intervención Biopsicosocial en la Escuela: Alianza Familia – Escuela – Comunidad”, dirigido por Mahia Saracostti Schwartzman.

El Modelo de Intervención Biopsicosocial (MIB) se diseñó y validó para la implementación de una serie de actividades, programas y estrategias no académicas en el sistema escolar chileno.

El MIB entrega a las escuelas y sostenedores herramientas para la implementación y evaluación de intervenciones biopsicosociales. La propuesta fue desarrollada desde un enfoque eco sistémico e interdisciplinario, y contribuyó al abordaje de una temática prioritaria para Chile: apuntar a la integralidad de los procesos educativos a nivel local y aportar a mejorar la calidad de la educación y los aspectos sociales de niños y niñas, especialmente en contextos vulnerables, dado que la escuela, el barrio y la familia son espacios fundamentales para el desarrollo integral de quienes se integran a la educación escolar.

El volumen I presenta el foco y las apuestas del modelo, junto a un análisis de experiencias nacionales y latinoamericanas de intervención biopsicosocial.

El volumen II aborda una multiplicidad de intervenciones recolectadas y las reflexiones que surgen de ellas.

El volumen III se centra en la intervención propuesta por el MIB, que se concentra en identificar y promover espacios de diálogo fructíferos entre la escuela, el barrio y la familia. El Modelo consiste en:

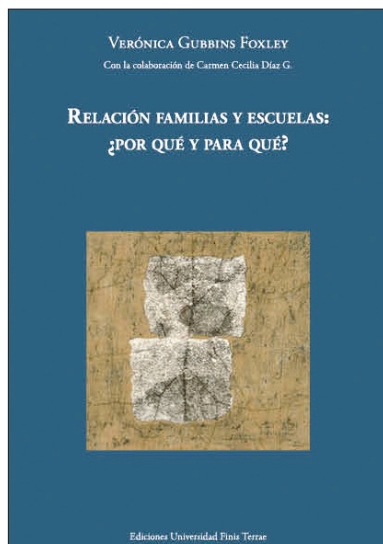
- **Involucramiento familiar colaborativo.**
- **Apoyo académico al interior de la escuela.**
- **Servicios locales de apoyo comunitario.**

Con ello busca duplicar los espacios socioculturales y socioeducativos del territorio e identificar las barreras no académicas para el aprendizaje, que corresponden más bien al entorno que cada niño(a) habita.

Esta serie de libros presenta herramientas de trabajo concretas como el diagnóstico como eje articulador de la intervención en contexto escolar, el rol de las duplas profesionales psicosociales en escuelas municipales para promover la vinculación familia – escuela, junto a herramientas metodológicas que pueden ser implementadas por escuelas, municipios u otros actores locales.

En Chile las iniciativas de Intervención socio familiar en contextos escolares son procesos emergentes, que se proyectan considerando el marco normativo de la educación y las políticas públicas en el área. En este contexto adquieren especial interés aquellas iniciativas que apuntan a fortalecer la relación entre familias y escuelas, entendiendo que existen diversas familias y diversas escuelas.





**Verónica Gubbins F. (2016) Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué? Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae.**

Con esta publicación la psicóloga Gubbins pone a disposición de los docentes la experiencia y análisis nacidos de su vasta trayectoria profesional. Reflexiona con profundidad sobre las complejidades con que el sistema escolar se encuentra día a día, y reconoce el rol fundamental de las familias como piezas clave en los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

Realiza un amplio recorrido que permite avanzar en la confrontación de antecedentes, enfoques y definiciones para situar la relación familia escuela que, si bien conlleva un ámbito de contradicciones y tensiones para quienes lideran los procesos educativos, desde esa misma realidad propone alternativas para comprender y abordar esta vinculación, generar mejoras e impactar en los procesos de aprendizaje y de desarrollo integral de niños y niñas.

Las reflexiones desarrolladas a través del texto invitan a las instituciones educativas a tomar decisiones en conjunto para buscar argumentos y antecedentes que colaboren para una propia comprensión de su realidad y una mejor relación de trabajo entre los dos mundos que acompañan de manera fundamental el desarrollo y aprendizaje de nuestros niños y niñas.

## RECURSOS WEB SUGERIDOS<sup>1</sup>

<a href="http://www.crececontigo.gob.cl/">www.crececontigo.gob.cl/</a>	Programa de protección integral infancia
<a href="http://familiasenpositivo.org/system/files/guia_de_buenas_practicas_2015.pdf">http://familiasenpositivo.org/system/files/guia_de_buenas_practicas_2015.pdf</a>	Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva
<a href="http://fundacioncap.cl/conferencia-2015/">http://fundacioncap.cl/conferencia-2015/</a>	Fundación CAP - conferencias
<a href="http://facultadeduccion.uft.cl/ceif">http://facultadeduccion.uft.cl/ceif</a>	Centro de Estudio e Investigación sobre Familia (CEIF). Universidad Finis Terrae
<a href="http://centrodelafamilia.uc.cl/">http://centrodelafamilia.uc.cl/</a>	Centro UC de la Familia
<a href="http://unicef.cl/web/unicef-chile/">http://unicef.cl/web/unicef-chile/</a>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF

<sup>1</sup> Considere que el contenido de estos sitios puede variar en el tiempo. Fecha de consulta abril 2016.









## **PREMIOS NACIONALES DE CHILE CREACIÓN ARTÍSTICA**

En 1940, durante la presidencia de Pedro Aguirre Cerda, surgió la idea de premiar la creación artística literaria, plástica y musical. Los premios del campo artístico se entregaron anualmente a partir de 1944, alternando entre pintura/escultura, música y teatro. Desde 1992 existen los Premios Nacionales de Artes Plásticas, Artes musicales y Artes de la Representación y Audiovisuales. Por razones de espacio, figuran solamente los premios de plástica y música.

### **ARTES PLÁSTICAS:**

1944 Pablo Burchard Eggeling, pintura; 1947 Pedro Reszka Moreau, pintura; 1950 Camilo Mori Serrano, pintura; 1953 José Perotti Ronzzoni, escultura; 1956 José Caracci Vignatti, pintura; 1959 Benito Rebolledo Correa, pintura; 1964 Samuel Román Rojas, escultura; 1967 Laureano Ladrón de Guevara Romero, pintura; 1970 Marta Colvin Andrade, escultura; 1974 Ana Cortés Jullian, pintura; 1979 Carlos Pedraza Olguín, pintura; 1982 Mario Carreño Morales, pintura; 1985 Israel Roa Villagra, pintura; 1990 Roberto Matta Echaurren, pintura.

### **PREMIO NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS:**

1992 Sergio Montecino Montalva; 1995 Lily Garafulic Yankovic; 1997 Sergio Castillo Mandiola; 1999 José Balmes Parramón; 2001 Rodolfo Opazo Bernales; 2003 Gonzalo Díaz Cuevas; 2005 Eugenio Dittborn Santa Cruz; 2007 Guillermo Núñez Henríquez; 2009 Federico Assler Brown; 2011 Gracia Barrios Rivadeneira; 2013 Alfredo Jaar Hasbún; 2015 Roser Bru Llop.

### **MÚSICA:**

1945 Pedro Allende Sarón; 1948 Enrique Soro Barriga; 1951 Domingo Santa Cruz Wilson; 1954 Próspero Bisquertt Prado; 1957 Alfonso Leng Haygus; 1960 Acario Cotapos Baeza; 1965 Carlos Isamitt Alarcón; 1968 Alfonso Letelier Llona; 1971 Gustavo Becerra Schmidt; 1976 Jorge Urrutia Blondel; 1980 Víctor Tevah Tellias; 1983 Claudio Arrau León; 1986 Federico Heinlein Funcke; 2016 Vicente Bianchi Alarcón.

### **PREMIO NACIONAL DE ARTES MUSICALES:**

1992 Juan Orrego Salas; 1994 Margot Loyola Palacios; 1996 Carlos Botto Vallarino; 1998 Elvira Savi Federici; 2000 Carlos Riesco Grez; 2002 Fernando García Arancibia; 2004 Cirilo Vila Castro; 2006 Fernando Rosas Pflingsthorn; 2008 Miguel Letelier Valdés; 2010 Carmen Luisa Letelier Valdés; 2012 Juan Pablo Izquierdo Fernández; 2014 León Schidlowsky Gaete.



4001102



Gobierno de Chile