

“Relación entre Escuelas y Familias: Estado Presente y Desafíos Pendientes”

Verónica Gubbins Foxley¹

Julio 2001

Resumen

El presente artículo tiene como propósito dar cuenta del estado actual y desafíos pendientes respecto de la participación de padres, madres y apoderados en los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes.

Los hallazgos que aquí se presentan son el resultado de la sistematización de una serie de estudios realizados en este campo en los últimos años y en particular de la encuesta de opinión realizada por CIDE durante el año 2000. Asimismo, se proponen algunas medidas que podrían contribuir a avanzar en la dirección señalada.

En el contexto de avanzar hacia aprendizajes de calidad y equidad educativa en nuestro país, consideramos que estas reflexiones pueden constituir un aporte para la reflexión

¹ La autora es Psicóloga de la Universidad de Chile, Master en Psicosociología de la Universidad Católica de Lovaina y Terapeuta Familiar. Actualmente se desempeña como Jefa del Area Familia e Infancia del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). vgubbins@cide.cl.

académica y de decisores públicos en materia de políticas y reforma educacional, en Chile como en el extranjero.

A. Elementos que fundamentan la necesidad de una participación más activa de las familias en los procesos educativos de niños y niñas.

Al iniciarse la década de los 90', las nuevas autoridades educacionales se encontraron con un sistema escolar que se caracterizaba por algunos de los rasgos siguientes²:

- Una cobertura prácticamente universal en el nivel primario (8 años) y cercana al 80% en el grupo de edad del nivel secundario (4 años).
- Una fuerte caída del gasto público en educación, lo que junto a la expansión en la matrícula del nivel medio, hacía que sus escuelas y liceos funcionaran en condiciones materiales de gran precariedad.
- El sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) -una de las herencias de las políticas de los 80'- permitía saber que la calidad promedio del sistema en términos de aprendizaje, era inaceptablemente baja, con rendimientos que oscilaban entre el 45 y 50% de los objetivos mínimos.

² Cox, C: "La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación". PREAL. Agosto 1997.

- El sistema funcionaba además, sobre una profesión docente que había visto caer sus remuneraciones en aproximadamente un tercio en términos reales, había sido objeto de persecución política, y se oponía al modelo de privatización de la administración y financiamiento del sistema.

En ese escenario, *se desarrolla un nuevo marco de ideas* que combina criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción pro-activa del estado a través de programas de mejoramiento de calidad y equidad de la educación, entre otras innovaciones.

Los orígenes de tal marco se remontan al trabajo de más de una década de investigación y desarrollo en centros académicos independientes³, la fuerte influencia generada por los acuerdos alcanzados en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos desarrollada en Jomtien, Tailandia en 1990, así como las ideas de CEPAL y UNESCO de inicios de la década.

Es así que se plasman en la política educacional chilena un conjunto de principios orientadores de la Reforma actualmente en marcha y que fundamentan además, la relevancia y necesidad de ampliar la mirada educacional incorporando otros agentes educativos en la formulación, implementación y evaluación de las políticas y programas de mejoramiento de calidad y equidad educativa, cuales son las familias y la comunidad.

Algunos de los principios que orientan estas ideas son los siguientes:

- Políticas educacionales centradas en la calidad que impliquen el paso de insumos de la educación a **procesos y resultados de aprendizaje**.
- De un énfasis en la provisión de una educación homogénea en términos nacionales, a equidad como **provisión de una educación sensible a las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables**.
- De regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas, a **regulaciones por incentivos, información y evaluación**.
- De instituciones relativamente cerradas respecto a los requerimientos de su sociedad, a **instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales**.
- De políticas de planeamiento lineal, a **un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y estrategias diferenciadas**.

Principios de la Política Educacional	
Políticas educacionales centradas en la calidad con énfasis en los insumos.	Centrada en Procesos y Resultados de aprendizaje.
De equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales.	Educación sensible a las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables.
De regulaciones burocrático-administrativas del sistema.	Regulaciones por incentivos, información y evaluación.
De instituciones relativamente cerradas respecto a los requerimientos de su sociedad.	Instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
De políticas de cambio via reformas integrales, y un concepto de planeamiento lineal.	Estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas.

³ El PIIIE y el CIDE, entre otros.

¿Cuáles son las implicaciones que este nuevo marco de ideas trae consigo para la relación entre escuelas y familias?

En primer lugar, nos proporciona fundamentos relevantes y consensuados para impulsar una Visión Educativa más amplia y abierta en la formulación de políticas, planes y medidas educacionales como en la gestión y administración del propio sistema educacional.

Esta Visión implica:

- *Ampliar lo educativo más allá del aparato escolar*, reconociendo y legitimando la existencia de otros ámbitos donde se desarrolla el aprendizaje y reconociendo que este no es un fenómeno que se inicia y termina en la Educación Formal sino se extiende y se desarrolla a lo largo de la vida de las personas.

En consecuencia, reconocer y generar los espacios de interlocución con otros actores, como son las familias y la comunidad -a través de sus organizaciones sociales, culturales y recreativas entre otros- como agentes educativos legítimos en los procesos de toma de decisiones y fiscalización del servicio.

La calidad de la educación es una responsabilidad compartida, entre agentes que participan de manera activa en la educación y formación formal y no-formal de niños, niñas y jóvenes.

- *Colocar la concertación de acciones* entendida como el establecimiento de “nuevas relaciones y acciones entre sectores gubernamentales, dependencias educacionales, organizaciones no-gubernamentales, comunidades locales y particularmente las familias para contribuir al planeamiento, la ejecución, la gestión y la evaluación de los programas”⁴, como uno de los ejes centrales de la gestión del sistema. En consecuencia, situar el *componente de la participación ciudadana* como estrategia para potenciar, mejorar y controlar la calidad de los procesos y resultados educativos.

- *Por último, fortalecer el principio de autonomía* de las escuelas para co-construir planes, programas y proyectos de mejoramiento educativo, en base a las diferentes sensibilidades, capacidad de respuesta, estrategias y modalidades diversas de concertación de acciones con las familias y la comunidad.

Desde el sector académico variados estudios plantean la importancia de establecer relaciones de mayor colaboración con y entre familias para superar situaciones de pobreza y marginalidad social como también, y en un sentido más amplio, lograr una escuela democrática, con calidad educativa y que responda a los intereses de la comunidad:⁵

⁴ “Conferencia Mundial de la Educación para todos”. JOMTIEN. Tailandia. 1990.

⁵ Ver Mc Allister Swap, S: La participación de los padres y su relación con los logros de los niños: lo que sabemos hasta ahora”. Traducción libre para fines educacionales: Icaza, B y Caviedes, M. CIDE. 1993.

- La evidencia indica que cuando los padres, madres y apoderados y la propia comunidad se involucran en los procesos educativos mejoran los resultados académicos de los niños y niñas.⁶
- Múltiples experiencias han demostrado a los especialistas en gestión y administración escolares y a los expertos en financiamiento educacional, que esta participación mejora los resultados y la gestión de los recursos, haciendo las inversiones más pertinentes a las necesidades y prioridades de la población escolar.⁷
- Por último, interesa a vastos sectores sociales y políticos, externos a la escuela misma, que consideran a la participación, especialmente organizada de los padres en la educación, como un modo de ejercicio de ciudadanía y fortalecimiento de la sociedad civil y a la vez de construcción de una cultura democrática participativa que respete las diferencias.⁸

Por participación de los padres en la educación entenderemos “El conjunto de actividades voluntarias a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones ... de las instituciones escolares y en la designación de sus miembros dirigentes... no se trata de un simple ejercicio del voto de una democracia representativa, ni siquiera de una forma de descentralización en la que se delega un poder de gestión a órganos intermedios, más próximos a la realidad educativa, sino de una canalización o puesta en común, de valores o

⁶ Mc Alister Swap, S. Op Cit. 1993; Kottliarenco, M. Et al, 1994; Cardemil, C. 1995).

⁷ Caso del presupuesto participativo en Porto Alegre, Brasil citado en Reza, I. Y Col. (2001). Op. Cit

⁸ Gubbins, V (1999). Documento de Trabajo N° 8. CIDE; Reza, I. Y Col (2001). Op. Cit, entre otros.

intereses educativos que han de incidir en la toma de decisiones y en la vida (misma) del centro escolar”.⁹

Adherimos pues, junto a autores como Reca, I (2001: Op. Cit.) a un concepto más amplio de participación, que difiere de la representación neoliberal vista como “libre elección” por parte de los padres-consumidores de “productos o servicios educativos” que el mercado proporciona – no solo desde el punto de vista valórico, sino también práctico- atendiendo a la restringida oferta institucional que caracteriza la educación de los más pobres de nuestro país. Un concepto amplio e integral de participación que “procura la implicación de los padres (y la comunidad) en la enseñanza en compañía de otros con los que se asocian y colaboran para proyectar un modo de educación y lograr un tipo de escuela que beneficie a toda la comunidad”.¹⁰

Resulta importante tener en cuenta estas precisiones en un momento como el actual, en que se otorga a la participación una legitimidad no sólo moral y política sino macroeconómica y gerencial, percibiéndola como una alternativa con ventajas competitivas netas para producir resultados en relación a las vías tradicionalmente utilizadas en las políticas públicas.¹¹

⁹ Medina, R: “La participación democrática de los padres de familia en las instituciones escolares”. Foro Internacional Escuela, Familia y Sociedad. D.F. México: Consejo Técnico de Educación. 1997. Citado en: Reca, I. Y Col: “Experiencias Internacionales de Participación Organizada de de los Padres y Madres en la Educación: Reflexiones para Chile”. Documento inédito. UNICEF. 2001.

¹⁰ Fernandez-Soria, J.M:”Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo”. En Pereyra, M. Y Col.(comp): Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona. Ed. Pomares-Corredor. 1996. Citado en Reca, I. Col (2001). Op. Cit.

B. ¿Cuál es el Estado Actual de la Participación de las Familias en la Educación? ¿Qué nos dicen las Cifras?

Cuando se revisa la literatura y la propia experiencia institucional en el tema es posible visualizar dos tendencias en la participación de las familias en la educación¹²:

1. Aquellas formas de participación que promueven un rol más activo de las familias en términos de los procesos de aprendizajes de niños y niñas en el hogar o en la escuela¹³;
2. Y aquellas en que se promueve la participación organizada de los padres (en este caso los Centros de Padres y Apoderados) en la gestión educativa, y en el control de la eficacia del sistema.

A continuación presentamos un panorama general del estado actual de ambas líneas de participación, de acuerdo a los resultados arrojados por algunos estudios y en particular, la encuesta de opinión a actores del sistema educacional realizada por CIDE durante el año 2000.

¹¹ Kliksberg, B: “Seis tesis No Convencionales sobre Participación”. Buenos Aires: Centro de Documentación en Políticas Sociales. Documento 18. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 1999. Citado en: Reca, I. Y Col (2001). Op. Cit.

¹² Flamey, G., Gubbins, V y Morales, F: “Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos Actores en el Control de la Gestión Escolar”. Documento de Trabajo N° 4. CIDE. 1999.

1. Participación de los apoderados y aprendizaje escolar.

Decíamos anteriormente, que diversos estudios demuestran que la participación de las familias en la educación formal de sus hijos constituye un factor relevante para la calidad de la educación que ellos reciben. Se ha demostrado incluso que para el éxito escolar es tan importante lo que la familia hace como su nivel de ingresos y nivel educacional. En efecto, los padres influyen en el aprendizaje del niño como adultos significativos y mediadores del proceso incidiendo positivamente en las expectativas y motivación por el conocimiento y el aprendizaje así como en el desarrollo psicosocial del niño¹⁴.

Estudios realizados¹⁵ consideran que cuando los padres se preocupan e incorporan en el proceso educativo de sus hijos, éstos últimos desarrollan mejores habilidades básicas y retienen mejor los aprendizajes.

Esta percepción es ampliamente comprobada en la encuesta realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación difundida recientemente¹⁶. Veamos algunos de esos resultados:

¹³ Davies (1993); Epstein (1986); Henderson (1987) en Morales, F: "Participación de los Padres en la Escuela: Componentes para la formación de profesores". Documento de Trabajo CIDE. N° 2. 1998.

¹⁴ (Epstein L.J., School and Family Partnerships, Encyclopedia of Educational Research, Mac Millan, New York, 1992

¹⁵ Epstein, L.J. (1992): Op.cit.

¹⁶ Esta encuesta está orientada a conocer las opiniones, percepciones y expectativas de los distintos estamentos de establecimientos educacionales en torno a diferentes aspectos de la realidad del sistema educacional y a los cambios que promueve la reforma educativa. CIDE: "II Encuesta Nacional a los Sectores del Sistema Educativo 2000". Santiago, 2001. La muestra incluyó a integrantes de comunidades escolares de un total de 231 establecimientos en las ciudades de Antofagasta, La Serena, Coquimbo, Valparaíso, Viña del Mar, Concepción, Temuco, Puerto Montt y Región Metropolitana.

a. - Distribución de los Apoderados por Género

Según un estudio realizado por Acuña, M. Y col. En 1981¹⁷, el 89.1% de los apoderados eran mujeres. Esta importante cifra ha ido lentamente en descenso en los últimos años¹⁸.

Un estudio realizado por el Ministerio de Educación en 1998 describía que el 80% de los apoderados entrevistados era la madre y sólo un 17,7% el padre¹⁹.

Según la Encuesta CIDE, El 79.6% de los apoderados son mujeres y el 20.4% son varones. Hay aquí una tendencia que ha ido variando en la última década en el sentido de un aumento, aunque aún poco significativo, del padre en la educación. Este hecho se relaciona en parte con el fuerte ingreso de las mujeres al ámbito laboral que ha obligado, por razones de tiempo, a involucrar al padre en las demandas que hace la escuela.

Por otra parte, un estudio realizado por SERNAM en 1999²⁰ señala que sólo el 18% de las familias, los apoderados son madre y padre, llegando a un poco más de un cuarto en las familias de NSE medio-alto. La responsabilidad por la educación de los hijos/as sigue siendo responsabilidad predominante de las mujeres.

¹⁷ Acuña, M. Et al: Reuniones de Padres y apoderados en los sextos años de Educación General Básica, en cuatro escuelas fiscales de Peñaflor. Seminario para optar al título de Profesor de Educación General Básica. Pontificia Universidad Católica de Chile. 1981.

¹⁸ Para más detalle ver Gubbins, V.: "Una mirada a la comunicación entre docentes y apoderados". Documento de Trabajo N° 9. CIDE. 1999.

¹⁹ Ministerio de Educación: Interés y participación de los padres en la educación de los hijos. Resumen de resultados. 1998.

²⁰ SERNAM: "Demandas del Sistema Educacional y Evaluación de Padres/Madres y Apoderados". Documento N° 66. 1999.

Esta constatación plantea la persistencia de una división por sexo de las responsabilidades familiares, particularmente de la educación de los/as hijos/as. Esta práctica recarga a la mujer de trabajo y preocupaciones desincentivando la participación en las actividades escolares y el avance en la asunción compartida de responsabilidades y tareas concretas respecto de la educación, entre padre y madre.

Es importante plantear aquí entonces, que cuando se habla de participación de padres y apoderados, en la práctica se trata de *participación de las madres en la educación de niños y niñas*.

Autores como Colombo y Palermo, plantean la hipótesis de que el grado de transformaciones que estarían viviendo las familias en sus prácticas de género, en términos de la progresiva flexibilización de roles entre mujeres y hombres para asumir responsabilidades, definirían estilos diferentes de comunicación con la escuela.²¹

Las familias con procesos de relación más avanzados, menos autoritarios y tradicionales, desarrollarían posiciones más críticas frente a la escuela y se animarían en mayor grado a presentarse con una identidad diferenciada, aún a costa de vulnerar las expectativas de los docentes.²²

Las familias que facilitan el trabajo remunerado de la madre, su participación fluida con el mundo público, así como una mayor intervención del padre en los asuntos domésticos,

²¹ Colombo, G. y Palermo, A.: Madres de sectores populares y escuela. Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política. Argentina. 1994.

crianza y educación de los hijos, son aquellas en las que se observaría un mayor intercambio y reciprocidad en las relaciones conyugales y entre padres e hijos. Esta democratización de la vida familiar pareciera proyectarse en la interacción con la escuela. Aparecen, a juicio de estos autores, discursos críticos de las familias hacia la escuela, presentándose con perfiles diferenciados, sin miedo a la estigmatización o a la exclusión.

Por otra parte, autores, como Schmuckler, señalan la importancia del sistema escolar en la transmisión y legitimación de los modelos convencionales de género y en la prescripción de reglas morales y de conductas parentales y de relación con la escuela para ambos sexos. La escuela estigmatizaría aquellas familias que se apartan de un modelo de familia bi-parental, donde el padre asume el rol de proveedor de ingresos y la madre la principal responsable del cuidado y educación de sus hijos e hijas²³.

b.- Causas del fracaso escolar

Más del 90% de los directores y profesores encuestados, tienden a identificar causas extraescolares, y por lo tanto fuera de su control. Dentro de ellas plantean: *la falta de apoyo de los padres* (63% de los profesores de enseñanza básica y 42.6% profesores de enseñanza media de establecimientos municipalizados y 56.4% de profesores de enseñanza básica y 34.2% de profesores de enseñanza media de establecimientos particulares subvencionados) y *los problemas sociales en la familia y el medio* (10.6% básica y 17.6%

²² Colombo, G. y Palermo, A (1994): Op. Cit.

²³ Citado en Colombo, G. Y Palermo, A.(1994): Op Cit.

media de establecimientos municipalizados y 10.6% profesores de básica y 3.2% de media de particulares subvencionados).

La mayor atribución externa la hacen los profesores de establecimientos municipalizados, quienes trabajan con niños y familias de un nivel socio-económico más bajo.

La asociación entre desempeño docente (*“mala formación de profesores”*; *“poca dedicación”*; *“Metodologías pedagógicas inadecuadas”*) y fracaso escolar no aparecen como causas significativas en las opiniones de los profesores encuestados.

Lo que resulta interesante es que, junto a lo anterior, cuando se les pregunta por causas del éxito escolar, tanto directores como profesores identifican causas internas al establecimiento: a saber, *“metodología de enseñanza utilizada por los profesores”*; *“capacidad de aprendizaje de los alumnos”*; *“esfuerzo de los alumnos por aprender”* y en menor grado, la participación de los padres en el proceso educativo (11.5% directores y 17.5% profesores de establecimientos municipalizados y 10.7% directores y 19.4% profesores de particulares subvencionados).

Desde otro punto de vista, un estudio realizado por SERNAM en 1999²⁴, señala que la escuela y la mayoría de los profesores, tienen una visión de una familia “ideal” y de un alumno/a ideal. Los problemas familiares y las realidades educacionales, culturales y psicológicas que se detectan en las familias y en sus alumnos/as, no se consideran como características del contexto que debiera ser integrado al quehacer profesional, sino como

²⁴ SERNAM: “Demandas del Sistema Educacional y Evaluación de Padres/Madres/Apoderados”. Documento N° 66. 1999.

deficiencias que se deben combatir y ojalá separar de la escuela. La selectividad de los buenos y malos alumnos, se traslada también a la selectividad de los “buenos” y “malos” padres y madres, de las “buenas” y “malas” familias.

Esta tendencia a la “estigmatización” que realiza la escuela, impide avanzar hacia una Visión educativa más amplia y concertada respecto de la Educación. Es una tendencia que excluye y además, homogeneiza las estrategias de mejoramiento de calidad y equidad educativa. En consecuencia, mantiene y reproduce pautas culturales tendientes al “cierre” y “autoritarismo” de las escuelas.

Sin embargo, también se aprecia en el mencionado estudio, una tendencia hacia un desprendimiento de estos estereotipos en un número significativo de escuelas (cerca del 50%). Es decir, una valoración al aporte de los apoderados, independiente de su composición y estructura familiar, y que, más que un tipo u otro de familia, lo importante son los alumnos/as y el compromiso de sus apoderados.

c.- Tipo y grado de participación de los padres y rendimiento escolar.

Según la Encuesta CIDE existe una interesante relación entre nota en castellano y matemáticas y participación de los padres. Esta relación se aprecia en las tablas siguientes:

Notas en castellano por tramo y nivel de participación de padres en la escuela, según alumnos, año 2000 (CIDE)

	Siempre	A veces	Nunca	Total
Entre 1 y 3,9	25,9	25,6	48,6	100,0
Entre 4 y 5,9	31,7	25,4	42,9	100,0
Entre 6 y 7	36,3	25,9	37,7	100,0
Total	32,8	25,6	41,6	100,0

Notas en matemáticas por tramo y nivel de participación de padres en la escuela, según alumnos, año 2000 (CIDE)

	Siempre	A veces	Nunca	Total
Entre 1 y 3,9	27,7%	20,9	51,4	100,0
Entre 4 y 5,9	31,4%	26,0	42,6	100,0
Entre 6 y 7	37,5%	26,0	36,5	100,0
Total	32,7%	25,6	41,7	100,0

Los resultados señalan que a mayor participación de los padres en la escuela, mejor pronóstico en el rendimiento escolar de niños y niñas.

Por otra parte, la misma encuesta señala que a mayor nivel educacional de la madre, mayor participación (31.2% menos de media completa; 40.4% en media completa y superior incompleta y 41.6% en superior completa). No obstante, menos de la mitad de las madres apoderadas participan en las actividades del establecimiento.

De acuerdo a los profesores encuestados, el apoyo por parte de los apoderados es más alto en los establecimientos particulares subvencionados y más bajo en los municipalizados. Asimismo, su percepción general es que son pocos los apoderados que tienen un interés alto por lo que ocurre con los alumnos en la escuela.

Los alumnos encuestados expresan que el interés (77.8%) y apoyo (64.0%) de sus padres con sus estudios es alto. Los resultados más bajos están en la percepción de participación de los padres en las actividades del establecimiento (14.5%) y en las conversaciones en torno a lo que aprenden en los establecimientos (30.9%).

En este momento, resulta interesante detenerse y preguntarse ¿cómo ha de entenderse entonces, el apoyo y participación de los padres para asegurar procesos educativos y resultados escolares de calidad en los niños y niñas?.

- La encuesta revela, que existe una importante asociación entre el nivel de conversación de los padres con el alumno acerca de lo que acontece en la escuela y su resultado escolar (especialmente, en castellano). *Mientras más interacción hay entre padres y alumno, mejor es el resultado escolar* (62.5% para notas mayor a 5). Datos igualmente confirmados por la Encuesta SIMCE 2° medio del año 2000 realizado por el MINEDUC.
- Por otra parte, *existe una asociación entre el nivel de participación del apoderado en las actividades del establecimiento con el resultado escolar*. Y esta participación es mayor en los establecimientos particulares subvencionados.
- Nuestra experiencia señala además que, *la generación de información adecuada y oportuna, constituye un pre-requisito esencial de la participación*. Esta se da en las escuelas pero en forma limitada. Esta suele ser entregada desde el establecimiento en torno a actividades puntuales y generalmente predefinidas por la escuela. Por ejemplo,

en torno a aspectos reglamentarios, expectativas y normas disciplinarias y de rendimiento académico del alumnado (normalmente en relación a los alumnos/as que presentan dificultades en su rendimiento y muy poco en relación a los alumno/as que tienen mayor éxito escolar).

Los mayores vacíos de información se encontrarían en los aspectos programáticos, curriculares, y administrativos²⁵ de los establecimientos educacionales. Entre ellos, el sentido y orientación de la reforma educativa en marcha, objetivos académicos para el año, balances económicos, etc.

De ser entregada, esta información se la proporciona sólo a los/as dirigentes/as de Centros de Padres, lo que no asegura que esta información circule al resto de los apoderados.

Se suele observar también que los apoderados se acercan poco a la escuela solicitando información, aclaraciones o explicaciones, respecto de los distintos tópicos que interesan o afectan el proceso educativo y formativo de sus hijos/as. Salvo para el caso de denuncias de situaciones límites que involucran a sus hijos/as o alumnos/as, como son los abusos sexuales, consumo de drogas, entre otros. A su vez, los apoderados no siempre comunican aspectos de la vida y del desarrollo de los/as niños/as o del acontecer familiar cotidiano, que pudiesen resultar de utilidad para la labor pedagógica de los docentes.

²⁵ Flamey, G, Gubbins, V. y Morales, F: Los Centros de padres y Apoderados: nuevos actores en el control de la Gestión Escolar. Documento de Trabajo N° 4. CIDE. 1999.

De esta manera, la orientación de la comunicación es desde la escuela hacia la familia y no a la inversa, y fuertemente concentrado en la voluntad del sistema directivo y de los docentes en definir qué, cuanto y cuando informar.

Cuando el establecimiento promueve la información, son pocos los espacios donde la dirección y el estamento docente la entreguen de manera directa y dialogante a los apoderados. La tendencia es a hacerlo por escrito (con todas las limitaciones que eso conlleva para importantes sectores sociales y educacionales del país) o delegar esta responsabilidad a los delegados de cursos o dirigentes/as de Sub-centro o Centro General de Padres, según sea el caso. Lo que no aseguraría en todos los casos, que esta información circule y menos comprendida por el conjunto de los apoderados.²⁶

Tiende así a primar una cultura relacional donde dar o pedir información parece ser visto como poco relevante para los docentes y los propios apoderados. Al parecer, la relación familias y escuelas estaría teñida de fuertes desconfianzas mutuas en términos del tipo y uso de la información. Para los apoderados los temores se orientan a posibles consecuencias en el rendimiento escolar y mantención en el sistema de sus hijos/as. Para los docentes, abrir oportunidades de ser “invadidos” en funciones y responsabilidades, por parte de los apoderados.²⁷

²⁶ Estas constataciones surgen de lo planteado por apoderados en el contexto de diversas asesorías realizadas por CIDE a establecimientos educacionales y Centros de Padres en los últimos años, solicitadas de manera directa a nuestra institución y en el marco de diversas asesorías realizadas al Programa de la Mujer del

- Una tendencia similar se presenta en lo que dice relación con la colaboración de los apoderados en materias de gestión pedagógica. La tendencia es que las demandas de participación se relacionen con aportes monetarios, útiles escolares o textos de estudios, en algunos casos “voluntariado” para apoyar la labor educativa en la sala de clases y apoyo y monitoreo de tareas escolares en el hogar.

En ninguna de estas demandas se considera y menos se consulta la/s visión/es y puntos de vista de los apoderados respecto de los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus hijos/as en la gestión pedagógica de los establecimientos.

Nuestra experiencia en este campo nos permite afirmar que cuando se abren espacios a las familias para reflexionar, en conjunto con los docentes y directivos, sobre contenidos y estrategias metodológicas para un aprendizaje de calidad, la creatividad y sentido práctico de los apoderados supera las expectativas y el aporte que realizan al respecto los “expertos” del sistema escolar.²⁸

En ese sentido la idea no sería cuestionar, ni menos está en nuestra intención, descalificar el sustantivo aporte que los apoderados ya hacen en materia extracurricular, ni la experticia profesional de los docentes en materia curricular y pedagógica, sino sugerir que la

Ministerio de Educación en convenio con la Secretaría General de Gobierno en los últimos años. Para más detalle ver Flamey, G. et al. Op Cit.

²⁷ Flamey, G. Gubbins, V, y Morales, F: Op Cit. 1999.

²⁸ Programa “Conversemos de Sexualidad”. CIDE. 1988-1999; Programa “Familia y Escuela Educando Juntas”. CIDE. 1991-1992; Programa Aprender es Dulce. “Mejorando la Calidad de los Aprendizajes: un desafío para la Familia y la Escuela”. CIDE-IANSA. 1995 –1997; Programa de Articulación entre la Educación Parvularia y Básica. Mineduc-CIDE. 1997-1998.

comunidad educativa en su conjunto evalúe la factibilidad, alcances y restricciones de un aporte más activo y co-responsable de los apoderados en materias de gestión pedagógica.

- En lo que respecta al aporte de los apoderados en los procesos de Toma de Decisiones a nivel administrativo y pedagógico, estos últimos *ven como un anhelo la posibilidad de tener derecho a voz y voto en decisiones que incumben el proceso formativo y educativo de sus hijos e hijas en las escuelas*²⁹.

2. Participación organizada de padres y apoderados

Un segundo nivel de participación es aquella que se canaliza a través de la Organización de Centro de Padres.

Los roles, funciones, su inserción y su forma de trabajo presentan distintas formas de acuerdo al contexto social y educacional en el que se desarrollan. Por ejemplo, Perú cuenta con una legislación que delega atribuciones importantes a los Centros de Padres en la gestión pedagógica de los establecimientos educacionales; en Centroamérica, la realidad de Centros Educativos administrados por la comunidad local incluyendo los Centros de Padres (Programa EDUCO); en Estados Unidos con una fuerte tradición de control ciudadano.

Según un estudio reciente del PNUD, en el país existen 8.096 organizaciones de Centros de Padres. Estas constituyen una de las organizaciones más frecuentes y sólo son superadas

²⁹ Flamey, G, Gubbins, V y Morales, F: (1999). Op Cit.

por las juntas de vecinos (11.402) y los Clubes Deportivos (8.549).³⁰ En todas las regiones del país más del 60% de los establecimientos cuenta con un Centro de Padres destacando por su frecuencia Antofagasta (94.1%); Bío-Bío (89%) y Coquimbo (86,5%) como se observa en la tabla siguiente:

Centros de Padres y Apoderados Activos

	Nº	% est. con CCPP	Personalidad Jurídica
I. Tarapacá	176	76.2	19.9
II. Antofagasta	191	94.1	11.0
III. Atacama	102	63.0	24.5
IV. Coquimbo	556	86.5	22.8
V. Valparaíso	771	76.1	23.0
VI. O'Higgins	526	84.7	18.8
VII. Maule	619	74.8	13.7
VIII. Bío-Bío	1.262	89.4	17.7
IX. Araucanía	830	65.2	13.5
X. Los Lagos	1184	80.7	19.3
XI. Aysén	58	82.9	72.4
XII. Magallanes	57	75.0	35.1
XIII. Metropolitana	1.764	80.8	32.1
Total Nacional	8.096	78.0	22.0

Elaborado a partir de PNUD (2000)

El 78% de los establecimientos del país declaran contar con un Centro de Padres. Sin embargo, a nivel nacional solo el 22% posee personalidad jurídica destacando Aysén como una de las regiones con la mayor proporción de este tipo de reconocimiento. La falta de personalidad jurídica impide, la autonomía financiera y mayor reconocimiento formal de estas organizaciones, tanto por las autoridades del establecimiento como por las instituciones con las cuales se relacionan. En consecuencia, acciones limitadas en el ámbito de la educación.

³⁰ PNUD. Desarrollo Humano en Chile 2000. Santiago, PNUD, 2000.

Pese a la importancia cuantitativa que las organizaciones de centros de Padres tienen en nuestro país, no es evidente su importancia cualitativa en la gestión y vida cotidiana de los establecimientos. En efecto, la mayor parte de los Centros de Padres comparten algunos de los siguientes problemas:

- La falta de legitimidad de sus dirigentes. Estos no siempre son elegidos por elecciones informadas, en muchas ocasiones son nombrados por la Dirección del establecimiento, porque disponen de tiempo o tienen afinidad con el director o la directora.³¹
- La tendencia general es que los apoderados se preocupen de manrea individual de la educación de sus propios hijos e hijas. Con dificultad se abren a una perspectiva de "establecimiento".
- La escasa capacidad de interlocución con las autoridades de los establecimientos, predominando, en muchas ocasiones, la dependencia de los dirigentes del director o de la directora.³²
- La poca interacción entre los dirigentes y el conjunto de los padres asociados.³³
- En los Centros de Padres predomina una visión que limita su actuar al propio establecimiento educacional sin incorporar una mirada comunal o regional.³⁴
- La desconexión entre algunas directivas comunales de asociaciones de padres con las organizaciones de Centros de Padres de los establecimientos de la comuna.

³¹ Ver: Flamey, G. Informe Programa Motivacional para Centros de Padres y Apoderados. DAEM de la Comuna de San Antonio. CIDE (m.s.), 1998.

³² Ver: Flamey, G. y Gubbins, V.: Asesoría Programa Apoyo a la gestión Participativa de los Centros de Padres y Apoderados". Informe Final. Región Metropolitana y VI Región. Encargo del Programa de la Mujer del Ministerio de Educación a CIDE. Santiago. 1998.

³³ Ver: Flamey, G. y Fernandez, G: Mejoramiento de la Participación en igualdad de condiciones de padres y madres en las organizaciones de apoderados. Informe Final. SERNAM-CIDE. 1998.

En un estudio realizado por encargo de UNICEF³⁵, respecto del estado deseado de la participación organizada de los Centros de Padres, se señala que los estamentos del sistema escolar, no ponen en duda la relevancia y necesidad de la organización de Centros de Padres para el mejoramiento de Calidad y Equidad Educativa.

Sin embargo, su estado presente requeriría de transformaciones. Esta transformación comprende tanto la modalidad de mantener la situación actual sin modificaciones sustantivas, como también, su cambio, principalmente a través de la ampliación de los roles de los Centros de Padres desde un papel económico hacia la colaboración en los procesos de aprendizaje, cuyo carácter estaría orientado por la autonomía y eficiencia en la gestión de sus propias organizaciones. Por otra parte, un cambio a nivel de las competencias de la dirigencia, en el sentido de apoyar y estimular el desarrollo de un liderazgo colaborador, propositivo y articulador de intereses y necesidades diferentes.

Un tercer aspecto que destaca en el análisis del discurso de los actores entrevistados, es la presencia de ciertas paradojas o contradicciones que podrían explicar la tendencia a la inercia y reproducción de pautas culturales y de conducta organizados en torno a una estructura vertical, jerarquizada, burocratizada y poco integradora de los agentes que participan en los procesos educativos, así como la resistencia que suele encontrarse en las redes conversacionales de la escuela, cuando se introducen inputs para el cambio y la

³⁴ Ver: Alderete, F. y otros: Organización y Participación en Centros de Padres y Apoderados. Estudio Cualitativo en 9 comunas del Departamento Provincial Sur de Educación de la Región Metropolitana . Santiago. MINEDUC- Secretaría General de Gobierno. DOS. 1998.

innovación, particularmente a nivel de la gestión administrativa y pedagógica del sistema con participación de las familias.

Entre ellas quisiéramos destacar la siguiente:

Todos los actores plantean la necesidad de una mayor participación de padres y apoderados en la educación. Al mismo tiempo, los sostenedores, directores y dirigentes de centros de padres, acompañan esta demanda de la necesidad que otros, externos a la escuela (autoridades escolares, autoridades regionales y nacionales a través de su acción directa; una Política de Estado o un Marco Jurídico pertinente) estimulen, coordinen y regulen la mencionada participación.

La pregunta que surge en este caso es *¿Quién es el responsable de llevar a la práctica la demanda de participación expresada en el discurso?* Si los actores del sistema no se sienten interpelados a hacerse cargo de que la demanda se concrete, no resulta extraño comprender la tendencia a la mantención del estado actual de organización y funcionamiento de la escuela. Posición que la lleva a asumir la labor educativa como una responsabilidad institucional sin aperturas e involucramiento de los otros agentes que participan – de manera no formal- en los procesos educativos de niños y niñas.

El riesgo de no asumir como parte de la gestión de la escuela la participación de padres y apoderados es que se mantenga a nivel de “declaración de intenciones” llevando a la

³⁵ Guajardo, G, Gubbins, V y Col: “Apoderados en la Escuela: las Demandas y Expectativas de Participación y Organización”. CIDE-UNICEF. Inédito. 2001

inmovilidad por un lado, y a acciones homogeneizantes por otro. Acciones homogeneizantes, en el sentido que no se dispongan de estrategias que permitan profundizar en lo que implica una mayor participación de padres y apoderados en los procesos educativos, en términos de modalidades, condiciones, capacidad de respuesta, negociadas y coordinadas con las propias familias.

En segundo lugar, esta contradicción hace visible una demanda de “regulación y supervisión externa” en relación a la participación. Es decir, un interés controlado desde fuera. La pregunta que surge aquí entonces es ¿Cuáles son los temores asociados a la participación efectiva de padres y apoderados? ¿Esos temores se relacionan con el miedo a las incertidumbres y eventuales conflictos que acompaña cualquier cambio de funcionamiento organizacional? ¿O son aún remanentes de una cultura autoritaria y subordinada impuesta por un modelo político que no logra aún superarse?

A partir de los resultados de este estudio cualitativo se observa una tendencia a mantener la escuela y la experiencia educativa como un sistema cerrado, institucional y de exclusiva responsabilidad de los “expertos en educación”. Este “cierre o ensimismamiento” institucional conduce a una atomización entre subsistemas de la organización. A saber, estamento sostenedor con poca influencia de cambio sobre el sistema a pesar de su visión educativa más amplia; estamento directivo que tiende a la mantención del “orden” e inmovilidad del sistema; estamento docente con conciencia de aportes posibles, pero con poco poder para influir en un mayor empoderamiento y organización de los padres y apoderados; y un estamento apoderados con baja autovaloración, débil competencia para

ejercer liderazgo propositivo y colaborador y descalificado como actor educativo relevante en los procesos de toma de decisiones del sistema.

C. ¿Cuál es la evaluación que los padre/madres y apoderados hacen respecto de las demandas que hace la escuela a las familias?

Para profundizar sobre este aspecto, tomaremos como referencia los resultados del estudio en torno a Demandas que realizara el SERNAM en 1999 (Op. Cit). Este constituye uno de los pocos referentes que se disponen en nuestro país al respecto.

- Sin distinción de NSE, las madres-apoderadas solicitan a los colegios motivar a ambos padres a involucrarse en la educación. Es más, los propios padres, especialmente de sectores populares, demandan a las escuelas que inviten a ambos padres a participar en el colegio, lo que demuestra, en parte, que los colegios desincentivan su participación, o que al menos quisieran hacerlo si se les ofreciera la oportunidad de hacerlo.

- Una segunda constatación es que son mayores las demandas escolares a una participación de las madres en lo cotidiano y práctico (asistencia a reuniones de apoderados; solución de problemas conductuales y educacionales) y al padre en provisión de aporte económico y participación en actividades sociales y recreativas. De esta manera, el sistema educacional estaría reproduciendo patrones tradicionales de roles asignados a hombres y mujeres en lo que respecta a la educación.

- Sin distinción de tipo de colegio ni de NSE, las demandas que hacen a las familias no consideran capacidad de respuesta de éstas, según nivel de ingreso, composición familiar y nivel educacional, entre otros. Las demandas son solicitadas por igual a todos los apoderados, aunque en los niveles más bajos se tome en mayor consideración el Nivel Económico. Sin embargo, no se profundiza el conocimiento sobre el nivel educacional de los padres a la hora de hacer demandas que así lo requieran.

- Más de la mitad de los apoderados manifestó sentirse incapaz de ayudar a sus hijos en el aspecto académico, básicamente por falta de capacidad y conocimientos. Otro grupo manifestó que debido a problemas económicos, no podía satisfacer la demanda de útiles y materiales requeridos por el colegio. Por último, algunos señalaron la escasez de tiempo como factor entorpecedor en su deseo de ayuda a su hijo/a.

Es así que la relación entre la escuela y las familias tiende a ser instrumental y funcional a los objetivos y requerimientos institucionales, puesto que las demandas que impone el sistema educativo a las familias se refieren principalmente a una contribución material, al reforzamiento en el hogar de los contenidos curriculares vistos en clases y al disciplinamiento de los niños/as y jóvenes.

Por último, aun cuando el 90% de los colegios, en el mencionado estudio, señala conocer los efectos que producen las demandas en los madres y padres, se constató que la mayoría ve solo efectos positivos, percibiendo bastante menos los efectos negativos que estas demandas generan en las madres y las familias en general.

La compra de materiales y textos de estudio, así como el pago de las cuotas del Centro de Padres, no son demandas consideradas por los colegios como relevantes, aun cuando las madres sienten un peso importante de las mismas. No se dimensiona el desajuste que implican las peticiones económicas, para el presupuesto familiar.

Más que efectos negativos de las demandas, los colegios tienden a ver características negativas en las apoderadas y sus familias y muchos problemas familiares, lo que permite pensar que las escuelas no han sido capaces de evaluar objetivamente el nivel de exigencia que les hacen a los apoderados.

El efecto en las madres y padres de sentir angustia por no tener la preparación para ayudar a los hijos en las tareas es percibido en menos de la mitad de los colegios de NSE bajo y en ningún establecimiento de NSE medio o medio-alto, dándose por descontado que en estos contextos socio-económicos todos/as los/as apoderados/as tienen los conocimientos suficientes para ello.

D. Elementos para la formulación de propuestas

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

Por una parte la participación de los apoderados es reducida al ámbito de la colaboración extraescolar y al aporte económico. Cuando la participación se lleva a niveles mayores de

influencia en la toma de decisiones, por lo general acceden sólo los máximos representantes de los Centros de Padres, no siempre contando con información respecto de la opinión de la mayoría de los apoderados; finalmente, son poco consultados, por lo que no siempre su opinión tiene efecto sobre las decisiones que se toman. Esta carencia resulta especialmente significativa en relación al proceso de descentralización administrativa y pedagógica, ya que la participación organizada de los padres resulta ser un factor central para la accountability del sistema educacional a nivel local.³⁶

Quizás si los procesos de mejoramiento de calidad y equidad educativa, avanzarían más rápido si existiera más información y control por parte de los actores estratégicos, en la dirección del sistema y en particular de los apoderados.

La flexibilidad y fluidez de las relaciones entre las escuelas y los actores de su comunidad constituye uno de los factores de éxito de las reformas educativas señala Reimers, F.(1998). Desde el punto de vista pedagógico, la evidencia es tal que ni siquiera es un tema de discusión: cuando los padres están involucrados a los niños les va mejor (Henderson, 1993)³⁷. Incluso mas, los padres y la comunidad pueden tener una influencia positiva en la administración de recursos; la contratación de profesores y mantención de infraestructura como lo demuestra la experiencia de Educo en El Salvador; del municipio de Minas Gerais y Sao Paulo en Brasil, los consejos escolares en Canadá, entre otros³⁸.

³⁶ Morales, F. Y Gubbins, V: "Participación de los Padres y Apoderados en el Mejoramiento de la Calidad y Efectividad de la Educación". Serie Políticas 2000. Año 1. Nº 2. CIDE. 1999.

³⁷ Citado en Morales, F:"Participación de la familia en la escuela: Componente para la formación de profesores". Documento de Trabajo. CIDE. Nº 2. 1998.

³⁸ World Bank. El Salvador: community education strategy: decentralized school management. Washington, Report Nº 13502-ES, 1994; Ministerio de Educación. Reforma educativa en marcha. Doc. III. Lineamientos plan decenal 1995-2005, Noviembre 1995.

Por otra parte, la falta de actores consolidados –más allá del Ministerio de Educación y los docentes-, con legitimidad pública, organización social e influencia política, es una característica estructural del campo educacional en Chile. Esta situación empobrece el debate, favorece la cristalización de posturas corporativas y diluye la responsabilidad que ante la sociedad tienen los profesionales, autoridades de la educación y los propios actores del sistema a nivel de los establecimientos educacionales³⁹.

El problema es particularmente grave en los establecimientos Municipalizados. En estos casos los padres reciben un servicio frente al cual no tienen otra alternativa. Por su condición social, las familias más pobres no tienen la posibilidad de “salida” del sistema en caso que no estén de acuerdo con sus resultados. Por otra parte, por la precariedad de su capital social y cultural frente a las autoridades de los establecimientos y profesores, los padres participan de una relación prácticamente sin “voz” o completamente subordinadas a los mensajes de los directivos.

La participación de las familias presenta gran potencial en términos de ejercicio de ciudadanía. A través de la participación, los padres se hacen protagonistas de la satisfacción de sus necesidades. En efecto, el desarrollo de la VOZ de los padres es una buena estrategia para promover cambios en el sistema al obligar a las escuelas a entregar una educación de calidad para sus hijos/as; demandar la información necesaria para poder comparar el rendimiento de sus escuelas con las del resto del país; enfrentar

³⁹ CIDE: "Diálogo Social en torno a la Participación de los Centros de Padres en la Educación". Proyecto elaborado por encargo de UNICEF. Documento inédito. 2000.

discriminaciones y abusos, etc.; informar a las personas del sistema sobre los mecanismos y estrategias para realizar accountability y para el caso de los apoderados, conocer sus derechos y responsabilidades en relación a los servicios que se le otorgan y aprender a plantear adecuadamente sus demandas respecto de ellos.

En síntesis, se aprecia un desequilibrio importante en la relación de poder sobre calidad y equidad educativa que hoy día existe entre los establecimientos educacionales (sostenedores, directivos y profesores) y las familias de los alumnos. Esta situación favorece la emergencia (con cierta periodicidad y desconocida extensión) de prácticas de abuso, falta de transparencia y discriminación, hacia los alumnos y sus familias.

Se fortalece así la visión de una escuela “todopoderosa” y “autónoma” (entendida como “cerrada”) respecto de las familias. Influye en esta “inercia” institucional, la débil cultura ciudadana y carencia de una contraparte organizada, con conciencia de derechos, con capacidad de interlocución con las autoridades de las comunidades educativas y con posibilidad de recurrir efectivamente a instancias superiores de resguardo de sus derechos. Todo lo anterior además es reforzado por una normativa que no promueve dicha relación ni cautela suficientemente los derechos de alumnos y familias, frente al sistema en general y los colegios en particular⁴⁰.

De esta manera, y a pesar de las iniciativas generadas por el MINEDUC a través de su campaña promocional de mayor participación de padres y apoderados y los programas que

⁴⁰ CIDE: “Diálogo Social en torno a la Participación de los Centros de Padres en la Educación”. Proyecto presentado a UNICEF. Documento inédito. 2000.

consideran una línea de fortalecimiento de la relación familias y escuela (P-900; Mece-Rural y Preescolar, entre otros) no están aún dadas las condiciones culturales e institucionales para una participación más activa e intencionada de los apoderados en los procesos de mejoramiento de calidad y equidad educativa. Persiste la tendencia a otorgar poca legitimidad al estamento apoderado como “agente educativo” de sus hijos e hijas. Esta evidencia restaría oportunidades para su eventual consideración y participación en espacios considerados de responsabilidad exclusiva de la Educación Formal.

La falta de reconocimiento al Derecho que tienen padres, madres y apoderados a participar de los procesos de toma de decisiones como aliados y “socios” del sistema escolar, aparece como un desafío ineludible en el marco de una visión más amplia y compartida del proceso de aprender de niños y niñas.

Para terminar, y como una forma de contribuir a la formulación de propuestas de cambio en la dirección antes señalada, me permito a continuación, proponer algunas sugerencias:

1. Como una forma de hacer visible el interés y compromiso de los establecimientos educacionales y autoridades del nivel local, por la concertación de acciones y la instalación de una cultura participativa y democrática en la educación, proponemos crear consejos en que estén representados padres, docentes, directivos y organizaciones de la comunidad, a nivel de cada institución escolar como de la instancia coordinadora del área de educación en los municipios.

2. Fortalecer las instancias de formación, capacitación y perfeccionamiento de los agentes educativos del sistema, desde el nivel inicial, de manera de ir consolidando una Visión Educativa más amplia y abierta en los establecimientos educacionales.

3. Proveer de información clara y de fácil acceso a la comunidad. Se hace necesario que tanto el Estado como los municipios, y los mismos establecimientos educacionales, pongan a disposición de los padres la información administrativa y pedagógica necesaria para una adecuada toma de decisiones.⁴¹ Por otra parte, es importante ampliar la visión de “cliente” también a los apoderados, de manera que se sientan con derecho a solicitar información al sistema escolar. Sin embargo, mientras no se avance en una mayor oferta institucional, de calidad, para todos los sectores sociales y económicos del país, esta necesidad se constituye en una ilusión.

4. En relación a este último punto, provisión de más alternativas educacionales de calidad, para los sectores más pobres, se sugiere especial preocupación por la forma en que se conciben los nuevos asentamientos urbanos, ya que en muchos casos estos proyectos no incorporan la existencia de establecimientos educacionales, obligando a muchas familias a trasladarse grandes distancias para acceder a educación de calidad, y privando a las familias de oportunidades de un mayor involucramiento y participación en las actividades escolares de sus hijos/as, en el propio establecimiento.

⁴¹ Resulta limitado el impacto que la información vía Internet y portal Web pueda producir en este sentido,, especialmente en sectores sociales y económicos que no cuentan con computador, red Enlaces u otros.

5. Proveer a los dirigentes de Centros de Padres de formación adecuada, para que su gestión sea efectivamente representativa, legitimada por sus pares y colaborativa. Asimismo, se requiere promover en estas organizaciones la elección democrática de sus representantes, como la posibilidad de crear instancias comunales que reúnan a los diversos Centros de Padres, fortaleciendo su representación y legitimidad ante la autoridad local. Para esto también es de gran importancia que los Centros de Padres obtengan personalidad jurídica como una forma de hacer más efectiva su gestión y administración. Finalmente, se hace necesario una revisión de los objetivos de los Centros de Padres y cómo estos se insertan en el funcionamiento de la institución educacional. Al respecto es de gran importancia que se regule para que cada establecimiento educacional cuente con un solo Centro de Padres. Lo anterior, implica revisar las disposiciones jurídicas existentes en relación al rol de los Centros de Padres y Apoderados en la Educación y estudiar la posibilidad de una reforma jurídica que favorezca la participación de los apoderados como interlocutores con derecho a voz y voto en decisiones de tipo curricular y administrativo de los establecimientos educacionales.

6. Establecer oficinas municipales de reclamos y solución mediada de conflictos. Si bien existen instancias que acogen denuncias y reclamos, éstos no se ven acompañados de una oferta de resolución de conflictos que no sea la vía jurisdiccional o el rol que a veces acomete el propio Servicio Nacional del Consumidor en este campo. Esto no solo constituye una instancia necesaria de “escucha” del sistema a los desacuerdos y conflictos que la relación familia y escuela trae consigo, sino promovería, a partir de

una experiencia concreta una cultura de relaciones más conversacional y colaborativa entre familias, comunidad y escuelas.