



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile



MATERIAL DE APOYO PARA EDUCADORES,
PROFESORES JEFES Y EQUIPOS DIRECTIVOS

REUNIONES CON LAS FAMILIAS

FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS PARA PROMOVER
EL PLENO DESARROLLO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES



TOMO I

MATERIAL DE APOYO PARA EDUCADORES,
PROFESORES JEFES Y EQUIPOS DIRECTIVOS

REUNIONES CON LAS FAMILIAS

FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS PARA PROMOVER
EL PLENO DESARROLLO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

TOMO I

Instituciones responsables:

UNICEF
MINEDUC, División de Educación General

© Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF

Autor:

Gonzalo Gallardo

Coordinación editorial:

UNICEF: Patricia Núñez (Oficial de Programa), Teresa Ramírez (Consultora)
MINEDUC: Miguel Rozas, Verónica Chaverini, Patricia Gallardo, Vivian Murúa, Iván Pedraza, Patricia Torres y Alicia Zorrilla

Edición:

Carolina Silva

Ilustraciones:

Sol Díaz

Diseño y diagramación:

Paulina Fuentes

Registro de propiedad intelectual:

A-272048

ISBN:

978-92-806-4851-5

Impreso en:

Editora e Imprenta Maval Ltda.

Santiago de Chile, 2016

Esta publicación está disponible en www.unicef.cl y www.mineduc.cl

Este material se enlaza con publicaciones previas de UNICEF ligadas al fortalecimiento de la relación escuela-familias: "Manual para Profesores Jefe. Construyendo una alianza efectiva familia escuela" del año 2007 y "Manual para Profesores Jefes. Acercando las familias a la escuela", en sus ediciones de 2009 y 2011.

Para la creación de este nuevo material, se contactó a escuelas que habían ocupado las versiones anteriores para conocer su experiencia de uso y recibir sugerencias, se logró probar algunas estrategias del material en terreno y se recibieron comentarios de diversos profesionales a los borradores en desarrollo. Todos los aportes ayudaron al perfeccionamiento progresivo de este material durante su creación. En este sentido, se agradece encarecidamente la generosa disposición de las escuelas "Valle del Inca" de la comuna de Conchalí y "General San Martín" de Maipú; el apoyo crítico y colaborativo de profesionales de la División de Educación General del MINEDUC, de la Unidad de Género del MINEDUC y del SENDA del Ministerio del Interior; la confianza, energía y apoyo constante de profesionales y consultores de la sede en Chile de UNICEF y las sugerencias de edición recibidas desde la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF (LACRO) y desde académicos de las Escuelas de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Alberto Hurtado.

El uso de este material es gratuito para fines de enseñanza, estudio o investigación sin fines de lucro. Copias o extractos de este libro se pueden archivar electrónicamente, imprimir o distribuir, con la condición de que se mencione la fuente.

CONTENIDO TOMO I

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: SENTIDO, HISTORIA Y PROCESOS	13
CAPÍTULO II: LAS DIVERSAS FAMILIAS DEL PRESENTE.....	39
CAPÍTULO III: CONSTRUIR RELACIONES POSITIVAS ENTRE ESCUELAS Y FAMILIAS	71
CAPÍTULO IV: ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR REUNIONES PARTICIPATIVAS CON LAS FAMILIAS.....	89
CAPÍTULO V: PROYECCIONES Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO ESCUELA-FAMILIAS	121
REFERENCIAS	146

PRESENTACIÓN

La alianza entre las familias y la escuela es fundamental para que niños y niñas aprendan y logren desarrollar al máximo sus potencialidades. Cuando existe una buena relación familia-escuela, es decir, allí donde hay un diálogo permanente, aprendizaje colaborativo, buen trato y respeto mutuo, se manifiesta la percepción de una misión compartida, se complementan y potencian los roles de ambos actores, fluyen de mejor manera las relaciones entre las familias y educadores, y entre estudiantes con su entorno escolar y familiar.

Una educación de calidad para todos y todas, uno de los principales objetivos de la Reforma que está implementando el Gobierno de Chile, contempla que la familia y la escuela hagan una alianza en pro de los y las estudiantes. Conscientes de este requerimiento, y considerando que la Convención sobre los Derechos del Niño establece que es deber del Estado brindar la asistencia necesaria para apoyar a la familia en su rol primordial en el desarrollo y el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, el Ministerio de Educación y UNICEF ponen a disposición de las escuelas de todo el país este material.

La publicación, dirigida a sostenedores, equipos directivos, profesores jefes y educadores, ofrece conceptos y herramientas concretas orientadas a vitalizar las reuniones de padres, madres y apoderados como espacios de encuentro colaborativos y democráticos. Se trata de una invitación a las escuelas para que incorporen a las familias en las decisiones y en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. La invitación queda abierta para que las comunidades educativas integren y fomenten la participación de las familias en el objetivo común de apoyar el aprendizaje y desarrollo integral de niños y niñas que viven en Chile. Esperamos que este material sea una herramienta útil que contribuya en este sentido.

Adriana Delpiano
Ministra de Educación

Hai Kyung Jun
Representante de UNICEF
en Chile



INTRODUCCIÓN



La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución de la República de Chile, la Ley General de Educación (LGE, N° 20.370), la Ley de Inclusión (N° 20.845), la Política Nacional de Niñez y Adolescencia y la actual Reforma Educativa, entre otras normativas y orientaciones de política vigentes, contemplan la educación como un ámbito social privilegiado para la promoción del pleno desarrollo de las personas, en cada etapa de sus vidas.

La educación básica en Chile, como indica el artículo 29 de la LGE, debe asegurar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico del estudiantado. Cada escuela debe orientar su acción hacia la formación de personas inquisitivas, pensadoras, equilibradas, audaces y con iniciativa, respetuosas y solidarias, reflexivas y perseverantes, abiertas de mente y comunicadoras. Alcanzar el desarrollo integral de cada estudiante supone para el Estado, la sociedad civil, las escuelas y las familias el respeto y defensa de las garantías contenidas en la Convención sobre los Derechos del Niño, para todo niño, niña o adolescente nacido en Chile o cuyas familias hayan elegido este país para vivir.

Las condiciones para alcanzar estas metas han de ser socialmente construidas, tanto en las relaciones amplias que conforman a la sociedad como en la especificidad de cada comunidad escolar, compuesta según la LGE por estudiantes y sus familias, profesionales y asistentes de la educación, equipos docentes, directivos y sostenedores. En cada comunidad escolar, todos y todas tienen responsabilidad en la tarea educativa y poseen el derecho de participar en ella.

Para el caso de madres, padres y apoderados/as –representantes de las familias de cada estudiante frente a la escuela– la normativa vigente reconoce su derecho a recibir información permanente y a formar parte activa del proceso educativo. En consecuencia, fortalecer la relación escuela-familias es un deber y una necesidad para toda escuela, en función de favorecer su presencia y participación y promover el desarrollo pleno de cada niño, niña o adolescente. Es este desarrollo el objetivo mayor que familias y escuelas están llamadas a defender, y por el cual cobra sentido trabajar en conjunto. En tal escenario, activar las diversas instancias existentes de encuentro entre escuela y familias surge como una responsabilidad clave para las instituciones escolares.

Una instancia específica de participación, ampliamente utilizada por las escuelas, son las reuniones con las familias, guiadas típicamente por profesores jefes de cada curso. Este material, dirigido a sostenedores, equipos directivos, profesores jefes, educadores y educadoras, ofrece conceptos y sugerencias concretas orientadas a vitalizar estos espacios de forma colaborativa y democrática.

Evolución y condiciones necesarias de aplicación de este material

Este material promueve la generación de espacios democráticos y colaborativos de participación y encuentro entre escuelas y familias, donde el diálogo, el aprendizaje compartido, el buen trato y el respeto mutuo permitan generar acuerdos e identificar buenas prácticas en la comunidad, acciones que aportan al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Esta publicación surge originalmente el año 2007, a partir de las acciones desarrolladas por UNICEF junto con profesores jefes de las escuelas municipales de Conchalí, siendo luego validada en Quinta Normal y editada en una segunda versión el año 2009. El año 2011, en coordinación con el Ministerio de Educación (MINEDUC), el material fue nuevamente editado y distribuido en escuelas de todo Chile.

Cada edición ha permitido perfeccionar el material, valorando los aprendizajes de cada aplicación, y teniendo en cuenta los avances en teoría, las nuevas evidencias y los cambios sociopolíticos experimentados. Al elaborar esta renovada versión, se consideró fundamental entregar propuestas prácticas y flexibles de reuniones junto con material técnico actualizado, para así apoyar la profundización en las temáticas abordadas y la necesaria preparación de las escuelas para trabajar con las familias.

La relación escuela-familias es un área a desarrollar por toda la escuela, por lo tanto, no es responsabilidad exclusiva de educadores y profesores jefes, quienes cumplen con ser el contacto directo y “rostro visible” de cada institución frente a las familias. Las experiencias de uso de las versiones previas de este material han enseñado que su utilización requiere, necesariamente, de

un marco institucional que valore y favorezca el trabajo de las escuelas con las familias. En este sentido, es fundamental que equipos directivos y sostenedores brinden tiempo, materiales y reconocimiento a cada educador o educadora para planificar, implementar y evaluar su trabajo con las familias. En ausencia de un soporte institucional explícito, estas acciones dependerán mayormente de buenas voluntades individuales, que no siempre logran proyectarse en el tiempo de forma sistemática.

En línea con lo anterior, es relevante considerar que tanto el enfoque como los temas aquí abordados requieren ser discutidos institucionalmente, siendo los espacios de reflexión pedagógica un ámbito especialmente adecuado para su debate. Si bien son las y los profesores jefes los interlocutores de la escuela con las personas adultas representantes de las familias, cumplen ese rol en el contexto de una institución, comunicando en cada encuentro cotidiano los énfasis y objetivos de la propia escuela y su Proyecto Educativo Institucional.

Pensando en favorecer el uso de este material, esta publicación ha sido dividida en tres tomos. En el tomo I se presentan orientaciones conceptuales y evidencias para pensar y planificar la relación escuela-familias y proyectarla incluso más allá de las reuniones de apoderados/as. Los tomos 2 y 3 ofrecen sesiones temáticas de reuniones con las familias acompañadas de material actualizado específico a cada tema incorporado.

En detalle, el tomo I de este material comienza ofreciendo distintos aspectos de la relación escuela-familias (capítulo I), tras lo cual describe la diversidad de familias del Chile actual (capítulo II), entrega evidencia sobre cómo construir un vínculo positivo escuela-familias (capítulo III) y hace referencia a orientaciones prácticas para vitalizar las reuniones de apoderados/as (capítulo IV). Al cierre del tomo I, se presentan sugerencias para ampliar, proyectar y evaluar el trabajo escuela-familias desde la gestión escolar (capítulo V).

Por su parte, los tomos 2 y 3 del material ofrecen en conjunto propuestas específicas de reuniones de apoderados/as (capítulos VI y VII), incluyendo material de lectura para la escuela sobre las

temáticas de cada sesión, fichas con diseños de reuniones, pautas de trabajo y documentos de apoyo para entregar a las familias.

Los temas elegidos para las reuniones de apoderados/as propuestas en este material responden a ámbitos que requieren una coordinación entre las escuelas y familias, en función de promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Algunos ejemplos de temáticas incluidas son: ¿cómo ayudarles a estudiar?; promoción de la autonomía para el bienestar; transiciones escolares (articulación entre niveles educativos); convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática; alimentación y vida saludable; sexualidad, afectividad y género; prevención del consumo de drogas y alcohol. Cada tema incluido resulta relevante tanto para el vínculo con las familias como para el trabajo cotidiano de cada institución.

Este material, como todo apoyo ofrecido a las escuelas, requiere la adaptación de cada comunidad escolar a su contexto específico. Solo así su uso puede resultar efectivo para avanzar en el fortalecimiento de una relación de colaboración y respeto con las familias. Asumir este desafío es un modo de aportar al desarrollo integral de cada estudiante y a la tarea histórica de construir una sociedad más democrática, inclusiva, justa y solidaria.





CAPÍTULO I:

**RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA:
SENTIDO, HISTORIA Y PROCESOS**

Este capítulo describe aspectos específicos de la relación escuela-familia. Toda práctica escolar orientada a fortalecer el vínculo familias-escuela puede ser apoyada con estos contenidos, particularmente útiles para nutrir diálogos profesionales en instancias de reflexión pedagógica.

Los temas tratados en este capítulo son: sentidos de la relación escuela-familias, e historia, admisión escolar, prácticas y discursos escolares habituales y relación con las familias, y construcción de la alianza escuela-familias como un proceso.

Al hablar de relación escuela-familias, se hará referencia siempre en este material al vínculo entre la escuela y sus profesionales y las personas adultas que cumplen funciones parentales y están disponibles para construir vínculo como apoderados/as en el proceso escolar de los y las estudiantes.

La relación escuela-familias fortalece la protección de todos los derechos de niños, niñas y adolescentes

Aun cuando “la difusión masiva de la doctrina de los derechos del niño es relativamente reciente, el concepto tiene un largo recorrido” (Rojas, 2007, p.158). A nivel mundial, Kate Wiggin, Ellen Key, Jules Vallés o Charles Dickens son reconocidos por denunciar los malos tratos a la infancia y fomentar la idea de defender sus derechos. Previamente se reconoce la figura de Rousseau, en el siglo XVII, como precursor de la defensa y cuidado de niños y niñas (Barudy, 2001). En el caso de Chile, es posible reconocer a Gabriela Mistral y Luis Calvo Mackenna como promotores de la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Las primeras declaraciones sobre los derechos de niños y niñas que llegaron a Chile al iniciar el siglo XX sostenían “el derecho a vivir en condiciones materiales y sanitarias satisfactorias, recibir protección y cuidado, amor y consideración, educación elemental; incluso en algunos de ellos se enfatizaba el derecho a la alegría y la felicidad” (Rojas, 2007, p158).

El siglo XX cerró su última década con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, el 20 de Noviembre de 1989. Este es el primer código universal de los derechos del niño legalmente obligatorio en la historia de la humanidad. Desde 1959 se anhelaba la elaboración de esta Convención. En Chile, este convenio internacional fue ratificado por el Estado el 14 de Agosto del año 1990.



La Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño “considera que los niños –por su condición de desarrollo– gozan no solo de los derechos que tienen los adultos, sino también de derechos especiales. Todo lo que es derecho del niño es deber de las generaciones adultas. Estas generaciones están representadas en tres niveles: la familia, la sociedad y el Estado” (UNICEF, 2002, p.26). La Convención considera como niños o niñas a toda persona menor de 18 años.

Cuatro son los principios fundamentales presentes en la Convención. Estos ofrecen un mensaje en sí mismos y son de utilidad para la interpretación de este acuerdo (Hammarberg, 1998):

i. No discriminación (artículo 2): ningún niño o niña debe sufrir discriminación en el disfrute de sus derechos. Estos se aplican a cada persona humana menor de 18 años, independiente de su

origen social o étnico, sexo, lenguaje, color de piel, estatus de nacimiento, situación de discapacidad o características de su familia. Es fundamental valorar la igualdad de derechos entre todos los niños, niñas y adolescentes.

ii. Interés superior del niño o niña (artículo 3): cuando las autoridades se ven llamadas a tomar decisiones que podrían afectar a un niño o niña, la consideración principal ha de ser el interés superior del niño o niña.

iii. El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6): no solo se valora el derecho a la vida, sino el derecho al desarrollo con calidad de vida. Esto significa considerar tanto la salud física de cada niño o niña como también favorecer su salud mental y emocional, su desarrollo cognitivo, social y cultural.

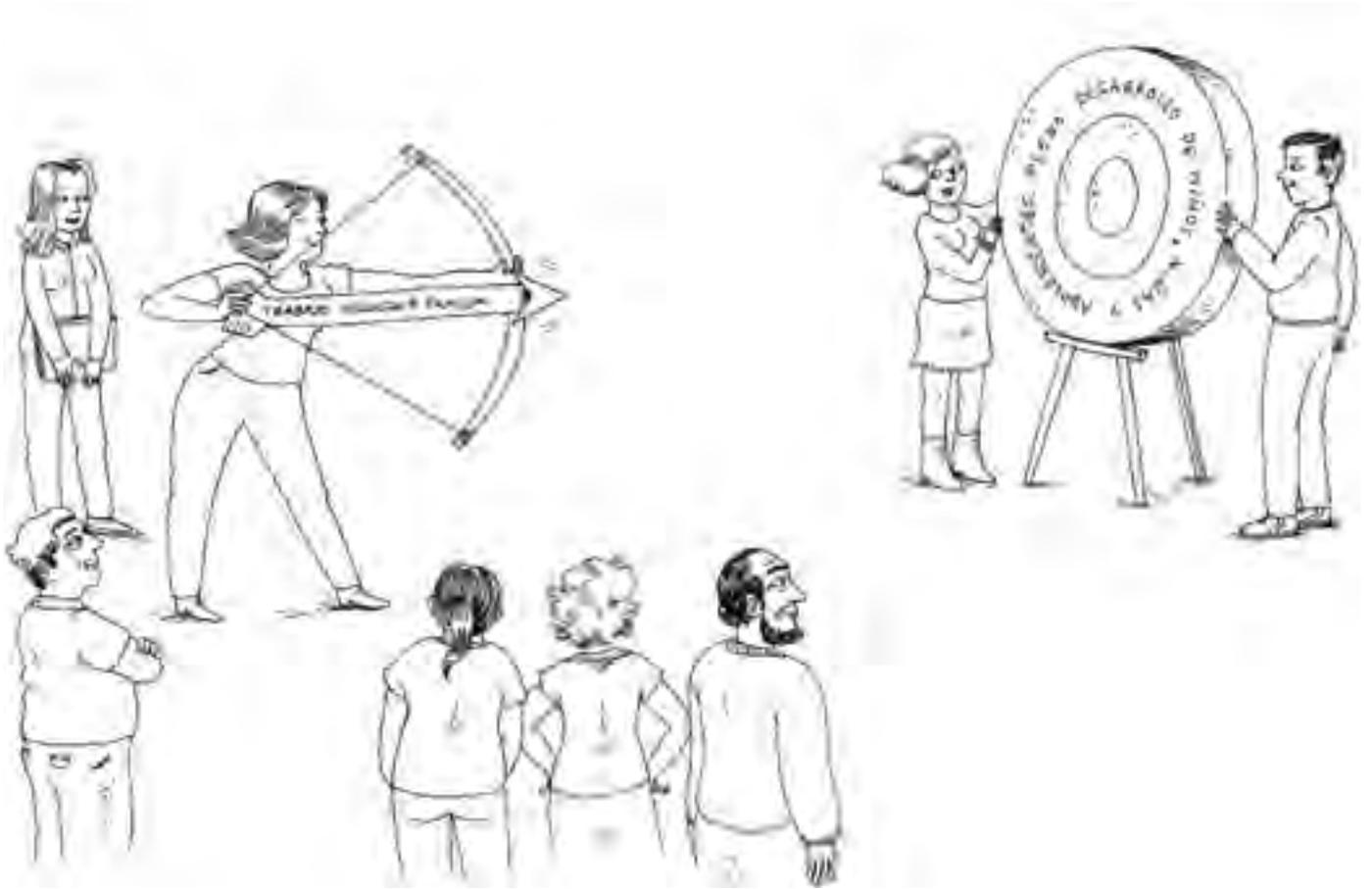
iv. El respeto por la opinión de niños y niñas (artículo 12): el punto de vista de niños y niñas ha de ser considerado seriamente. Ellos y ellas tienen derecho a ser escuchados y sostener su opinión de manera libre, especialmente en aquellas materias que podrían afectarles directamente, en tanto son sujetos plenos de derecho.

Cuando el Estado, la familia y la sociedad “no garantizan los derechos del niño, no es el niño, niña o adolescente quien está en situación irregular. La irregularidad no se presenta en ellos sino en las omisiones y ambigüedades de las políticas y prácticas sociales y culturales, así como en las acciones que obstruyen el respeto a los derechos postulados por la Convención sobre los Derechos del Niño” (UNICEF, 2002, p.27). **La aprobación de esta Convención no es un punto final en el camino que ha orientado su construcción. Es un hito que requiere ser vitalizado y actualizado por la sociedad global en su conjunto, de forma permanente.**

Las escuelas pueden aportar en este desafío al incorporar a las familias en la difusión y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En esto, el rol de las y los educadores es clave. Por la especificidad de su tarea tienen “a su cargo el compromiso de formar a los niños, niñas y adolescentes dentro de los principios que fundamentan los derechos humanos en general y los derechos de los niños en particular” (UNICEF, 2002, p.44).

LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO LE RECONOCE UNIVERSALMENTE LOS DERECHOS A:

- La vida, el desarrollo, la participación y la protección.
 - Tener un nombre y una nacionalidad.
 - Saber quién es su padre y su madre y a no ser separado de ellos.
 - Que el Estado garantice a su familia la posibilidad de cumplir con sus deberes y derechos.
 - Crecer sano física, mental y espiritualmente.
 - Que se respete su vida privada.
 - Tener su propia cultura, idioma y religión.
 - Pedir y difundir la información necesaria que promueva su bienestar y desarrollo.
 - Que sus intereses sean lo primero a tenerse en cuenta en cada tema que lo afecte, tanto en la escuela, como en los hospitales, ante los jueces, diputados u otras autoridades.
 - Expresarse libremente, ser escuchado y que su opinión sea tomada en cuenta.
 - No ser discriminado por ser diferente a los demás.
 - Tener a quien recurrir en caso de que lo maltraten o le hagan daño.
 - No tener que realizar trabajos peligrosos ni actividades que afecten su salud o entorpezcan su educación y desarrollo.
 - Que nadie haga con su cuerpo cosas que no quiere.
 - Aprender todo aquello que desarrolle al máximo su personalidad y sus capacidades intelectuales, físicas y sociales.
 - Tener una vida digna y plena, más aún si tiene una discapacidad física o mental.
 - Descansar, jugar y practicar deportes.
 - Vivir en un medio ambiente sano y limpio y a disfrutar del contacto con la naturaleza.
 - Participar activamente en la vida cultural de su comunidad, a través de la música, la pintura, el teatro, el cine o cualquier medio de expresión.
 - Reunirse con amigos para pensar proyectos juntos o intercambiar ideas.
-



La relación escuela-familias tiene por objetivo el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes

El desarrollo individual a lo largo de la vida es un proceso socialmente orientado. Las trayectorias de cada persona se construyen en función de las herramientas culturales disponibles en un lugar y tiempo histórico específico. Cada persona se nutre del encuentro con otras personas; son las relaciones y prácticas sociales en las que cada quien participa las que permiten que cada individuo construya un punto de vista individual sobre sí mismo y elabore un proyecto vital propio, abierto a la transformación en el tiempo (Vygostki, 2009; Bronfenbrenner, 2005).

La cultura es la unidad básica dentro de la cual se organiza y orienta este proceso. Cada sociedad crea contextos culturales apropiados para el desarrollo individual, "nichos evolutivos" que reciben y construyen el desarrollo de niños y niñas a medida que van creciendo (Cole, 2003).

El primer “nicho evolutivo” en la vida de niños y niñas es la familia. Las costumbres y prácticas de crianza de las familias están reguladas por la cultura, así como también sus creencias y expectativas de lo que cada nueva generación debe llegar a ser, influyendo estas directamente en los cursos de desarrollo de cada persona (Cole, 2003).

Un estudio puso a prueba esta idea, confirmando cómo las creencias culturales influyen fuertemente en la crianza; constatando cómo algo que aparenta ser “natural”, como es el vestir de celeste a los niños y de rosado a las niñas, no tiene nada de natural, sino que es una acción culturalmente guiada, cuyas consecuencias influyen en la manera en que niños y niñas son tratados desde la más temprana infancia.

El estudio observó las conductas de personas adultas con bebés indistintamente vestidos con pañales de color celeste y rosado, sin que conocieran su verdadero sexo. El estudio identificó que las personas adultas trataban a cada bebé de manera completamente distinta según su “género” cultural. Por ejemplo, movían vigorosamente a quienes llevaban pañales celestes y les atribuían virtudes “varoniles”, mientras que a los bebés que llevaban pañales rosados los trataban delicadamente, atribuyéndoles un temperamento dulce y belleza (Rubin, Provenzano y Luria, 1974, en Cole, 2003).

En la medida que niños y niñas crecen, asisten a instituciones formales de socialización, pudiendo ingresar a la escuela desde los niveles de transición. El desarrollo de cada persona se verá influido por lo que allí ocurra. La interacción entre familias y escuela puede reforzar la acción de la escuela y de cada familia en relación con el desarrollo de las nuevas generaciones (Bronfenbrenner, 2005).

En la sociedad chilena actual, el objetivo de la formación escolar básica es el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Según el artículo 29 de la Ley General de Educación, los y las estudiantes deben desarrollarse integralmente, considerando

logros en el plano espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Esta aspiración orienta las acciones curriculares y también el trabajo con las familias. Las siguientes características describen el tipo de personas que el sistema escolar está llamado a formar:

1. INQUISITIVAS
2. PENSADORAS
3. EQUILIBRADAS
4. CAPACES DE COMUNICAR SUS IDEAS
5. CON PRINCIPIOS
6. AUDACES Y CON INICIATIVA
7. REFLEXIVAS
8. ABIERTAS DE MENTE
9. RESPETUOSAS Y SOLIDARIAS
10. ESFORZADAS Y PERSEVERANTES EN EL TRABAJO



El sentido de la unión entre escuelas y familias es generar y promover las condiciones para el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes, considerando el respeto a los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, tanto en la crianza como en la educación. La relación coordinada entre escuela y familia favorece este objetivo (Bronfenbrenner, 2005; Gubbins y Berger, 2002; Gubbins, 2016; Epstein, 2013; Romagnoli y Gallardo, 2007; Sheldon, 2013).



La relación escuela-familias es una relación con historia

A lo largo de la historia de la educación formal en Chile, el Estado y las escuelas han desarrollado distintas propuestas de relación con las familias, las cuales vale la pena conocer.

Relación escuela-familias en el siglo XIX

En el Chile del siglo XIX, la cobertura escolar era escasa. La demanda de instrucción primaria y popular emergía con fuerza, considerando a la educación como una herramienta central para sostener la naciente república. Es preciso, decían los hermanos Amunátegui, “que la instrucción no sea un privilegio de las clases acomodadas, sino que se derrame sin distinción alguna por todo el ámbito del territorio (...) la instrucción primaria es la piedra angular de una república, como la ignorancia es la base de las monarquías absolutas” (Amunátegui y Amunátegui, 1853, en Ruiz, 2010, p.27).

En tal escenario, la distancia de las familias respecto a la escuela era considerada una barrera importante al impulso educativo. En 1861, un visitador de escuelas escribía: “respecto de los padres de familia en general, la indiferencia con que muchos de estos

miran aún la educación de sus hijos, principalmente aquellos que corresponden a las escuelas del campo, es todavía el más poderoso obstáculo que se presenta aquí para la difusión de la instrucción primaria" (Egaña, 2000, p.179).

Ampliar la educación a las mayorías excluidas, ganar terreno al trabajo infantil y convencer a las familias de enviar a sus hijos e hijas a la escuela fueron en Chile las primeras formas identificables de vínculo escuela-familia.

■ Por qué niños y niñas no llegaban a la escuela? En 1910 el Intendente de Santiago respondió así a esta pregunta: "por enfermedad, porque tienen que ayudar a sus padres a ganarse la vida, porque no tienen zapatos, en una palabra, por la miseria (...) pero ninguno por falta de voluntad de los padres, puesto que, sin los inconvenientes apuntados, todo el mundo iría a la escuela" (Cámara de Diputados, 1910, en Rengifo, 2012, p.129).

Relación escuela-familias a inicios del siglo XX

En 1920, la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y gratuita en Chile implicó que el Estado pudiera hacer exigible el envío de niños y niñas a la escuela. Cuando esta normativa entró en vigencia, también lo hicieron las multas asociadas a su no cumplimiento, que incluso podían llevar a padres o madres a la cárcel (Soto Roa, 2000), aunque esto en la práctica no llegó a aplicarse, "en parte por la dificultad de fiscalización y en parte por la opinión general de que era inviable exigir a los padres que enviasen a sus niños a la escuela" (Rengifo, 2012, p.132).

A inicios del siglo XX, por lo general, la participación de las familias en la escuela terminaba en las puertas de la institución. Más allá del apremio por el envío de hijos e hijas a estudiar, los procesos educativos "corrieron siempre en el sentido de ganarle terreno a la familia y a la (in)cultura de origen" (Bellei, Gubbins y López, 2002, p.85). En esa época, la escuela representaba el espacio civilizatorio

y homogeneizador de la población en función de la construcción de un “nosotros” colectivo. Los hijos e hijas de las familias pobres, de inmigrantes, indígenas, campesinos o miembros de alguna religión “minoritaria”, una vez incorporados a la escuela, debían adoptar los valores “universales” de la nación y “la” cultura en las aulas, dejando en un segundo plano los códigos ligados a sus familias (Dussel y Southwell, 2004).

En 1928, la distancia entre familias y escuelas se redujo. Emergieron ideas en las escuelas que invitaban a pensar y vivir una relación distinta con las familias, de mayor apertura y cercanía. Se instaló ese año en Chile una breve reforma escolar que, por decreto, indicaba que toda escuela debía “ser considerada y organizada como una comunidad orgánica de vida y de trabajo en la cual colaboran maestros, padres y alumnos” (Soto Roa, 2000, p.49).

La nueva propuesta de relación familia-escuela de la reforma de 1928, influida por el movimiento pedagógico de la “Escuela Nueva”, asumía por vez primera la necesidad de convocar a las familias desde la escuela, y formar alianza y comunidad en conjunto, tal como expresa este comunicado de la época:

“...queremos que la Escuela sea aliada de la familia. Queremos que la obra de la educación sea un producto de la escuela, constituida en comunidad. Si los padres no se dan cuenta del rol que les toca desempeñar en esta reforma sus resultados serán dudosos. ¿Cómo puede un padre o una madre colaborar con los maestros, si no visita la escuela, si sólo va a matricular a su hijo? Queremos que este distanciamiento termine para siempre” (Gómez Catalán, 1928, p.41).

Pese a que han pasado cerca de noventa años desde la primera vez que la escuela en Chile tomó razón de la necesidad de trabajar junto con las familias, **esta forma de comprender la relación escuela-familia es aún desafiante para las instituciones escolares.** En 1929, una contra reforma limitó la instalación de esta perspectiva

comunitaria, sin embargo, las ideas centrales del movimiento servirían de inspiración para el desarrollo de experiencias educativas posteriores, como el denominado “Plan San Carlos” del año 1945 al 1948 o las “Escuelas Consolidadas de Experimentación”, que se desarrollaron desde fines de los años 40 y en las décadas del 50 y 70, cuya acción aspiraba a que las escuelas se vincularan y respondieran de manera efectiva a las necesidades de las comunidades en que se instalaban (Núñez, 2003).

Relación escuela-familias a mediados del siglo XX

La Reforma Educativa de 1965 promovió la participación activa de la comunidad escolar a través del desarrollo de Centros de Padres y Apoderados/as (CEPAS) y microcentros de apoderados/as por cada curso. Posteriormente, el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), que no llegó a ser aplicado, orientó en su diseño el fortalecimiento de la participación organizada de las familias, creando dos organismos específicos para ello: el “Consejo de Comunidad Escolar, compuesto por representantes de los trabajadores de la educación, del Centro de Padres y Apoderados, del Centro de Alumnos y de las organizaciones sociales del medio circundante [y el] Comité Directivo, formado por las autoridades de la escuela, los presidentes de los Centros de Alumnos y de Padres, y representantes de los trabajadores de la educación” (Núñez, 2003, p.29).

Con el golpe de estado de 1973 las transformaciones escolares descritas se vieron interrumpidas, especialmente las iniciativas que implicaban mayor participación, representación y poder de las organizaciones de las familias en la vida de la comunidad escolar. Desde 1974, mediante la circular 668, y en 1975, a través de la circular 643, las organizaciones de padres, madres y apoderados/as sufrieron importantes restricciones. El Estado, a través de una Coordinación Nacional, fiscalizó sus actividades, controló la libre elección de miembros de CEPAS y limitó la participación activa respecto a la gestión escolar (Magendzo y Gazmuri, 1984).

El rol que el Estado ofreció desde 1974 en adelante a las familias fue la de gestoras de recursos para la escuela y facilitadoras de la asistencia de alumnos a clases. Este rol perduraría hasta los años 90 y se extendería incluso durante el desarrollo de dicha década (Morales, 1998).

Relación escuela-familias a fines del siglo XX

El papel de las familias en las escuelas chilenas se vio radicalmente modificado en la década de los 80, coincidiendo con la emergencia de un nuevo rol del Estado respecto a la educación, fruto de la incorporación de lógicas de mercado en la provisión educativa. La adopción de un rol estatal subsidiario polarizó la consideración de la familia como responsable fundamental de la formación de sus hijos e hijas. Así, al Estado le correspondía “garantizar a la familia libertad para elegir las vías y los modos en que pueda realizar ésta su vocación formativa” (Ruiz, 2010, p.105-106).

Se promovió la creación de escuelas privadas subvencionadas con recursos estatales, capaces de ofrecer proyectos educativos alternativos a las escuelas públicas, ahora en manos de las municipalidades. El financiamiento de cada escuela se garantizó por subsidio a la demanda: allí donde un alumno se matriculara llegarían los recursos del Estado, asociando cada estudiante con un *voucher* o cupón de subvención. El propósito explícito de este mecanismo fue “promover la competencia entre las escuelas con financiamiento fiscal –tanto públicas como privadas– para atraer y retener alumnos, al hacer depender el ingreso de los establecimientos de la elección que efectúen los alumnos y sus familias” (Aedo y Sapelli, 2001, p.37). **Instalado el sistema de vouchers, las familias quedaron posicionadas en un rol de “clientes” que, mediante su demanda, premiarían o castigarían proyectos educativos.**

Con el retorno a la democracia en 1990, la política de subsidio a la demanda no sufrió modificaciones, sin embargo, en paralelo, se promovieron nuevos planes de acercamiento familia-escuela. Desde el Estado y organizaciones de la sociedad civil se desarrollaron diversas estrategias para fomentar la participación de los padres y la articulación familia-escuela. **El concepto de comunidad escolar volvió a los discursos, así como también la búsqueda del fortalecimiento de los valores y prácticas democráticas en las bases sociales vinculadas con las escuelas.** En 1990 se dictó el Decreto 565, “Primer Reglamento de Centros de Padres y Apoderados/as”, y se dio inicio al “Programa de las 900 escuelas” (P900), que perseguía mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas de escuelas básicas con riesgo educativo, incluyendo en sus líneas de acción el fortalecimiento de la relación escuela-familias.

En 1995 se realizó el Seminario “La familia y la escuela: una alianza posible para mejorar los aprendizajes”, que revisó el estado del arte en torno a escuela y familia (Reca y Ávila, 1998) y se crearon programas y materiales innovadores para trabajar con las familias, como “Conozca a sus hijos” y “Manolo y Margarita”, primeras acciones enfocadas en los niveles de transición (MINEDUC, 2004).

Relación escuela-familias a inicios del siglo XXI

Desde el año 2000, el MINEDUC, UNICEF, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y otras organizaciones sociales se unieron para promover un rol protagónico de las familias en la escuela, fomentando la participación organizada en la educación. En este marco, por ejemplo, se desarrollaron dos Ferias Nacionales Familia y Educación, en 2003 y 2004 (UNICEF, 2006a).



Un hito relevante en la nueva disposición asumida desde el Estado para integrar a las familias a la escuela fue la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo” del año 2002. **El objetivo central de esta política, aún vigente, es “generar condiciones que favorezcan una relación armoniosa de familia y escuela, y que posibiliten el fomento y el desarrollo de una participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as, constituyendo comunidades educativas”.** Retorna, junto con la democracia y a través de esta política, la idea de que la educación formal requiere de la participación comprometida del conjunto de actores vinculados con el desarrollo del estudiantado.

En la actualidad, pese al incremento de posibilidades de participación para las familias, no se ha modificado en el sistema chileno la lógica de elección clientelar asociada a la subvención escolar. Los denominados “semáforos educativos”, implementados en 2010, dedicados a describir el rendimiento SIMCE de las escuelas mediante colores (verde, amarillo y rojo), se orientaron justamente a reforzar esta dirección de la política educativa. La posición de cliente resulta difícil de compatibilizar con la construcción de una alianza positiva familia-escuela, con la producción de sentido de comunidad, vínculo que demanda “un modo más global y afectivo que la mera relación instrumental y distante de un cliente que adquiere un servicio” (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014, p.57).



Este material de apoyo a las escuelas se orienta a la construcción de un vínculo colaborativo y solidario entre familias y escuelas, basado en la identificación de mutuas capacidades y deberes para con el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Familias y escuelas caminan juntas en este sentido.

A la luz de la historia de la relación escuela-familia, resulta necesario tomar en cuenta que este tipo de propuesta no ha sido sostenido permanentemente ni por las escuelas ni desde el Estado. Avanzar hacia una relación colaborativa, de participación activa, es un desafío que deben afrontar las instituciones para avanzar hacia la construcción de una sociedad más democrática, justa e inclusiva.

La relación escuela-familias comienza en los procesos de admisión

La relación escuela-familias comienza antes que niños y niñas pongan un pie en las aulas. Los procesos de admisión son un primer encuentro sobre el cual vale la pena poner atención, en el sentido de velar porque en dichas instancias se respeten las leyes, acuerdos y normativas vigentes sobre no discriminación y no selección en procesos de admisión.

En Chile, antes de que entrara en vigencia la reciente Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), la selección, definida como una modalidad de admisión excluyente, se admitía y practicaba de forma abierta (Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez y San Martín, 2014, p.45). Diversos estudios denunciaron la presencia de prácticas de selección en el sistema escolar (González, 2004; Raczynski y Hernández, 2011; Godoy, Salazar y Treviño, 2014; Gallardo, 2015). La existencia de selección y copago favorecían la “segregación y segmentación socioeconómica del sistema escolar y no una mejora en su calidad” (Raczynski y Hernández, 2011, p.3).

La Ley de Inclusión Escolar plantea eliminar progresivamente todas las formas de discriminación arbitraria que impiden el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, incluyendo modificaciones importantes en la normativa ligada a procesos de postulación y admisión, velando por el derecho de las familias a optar por proyectos educativos de su preferencia.

La transformación en desarrollo de las prácticas de admisión desafía tanto a las escuelas como a las familias. **Es tarea de las escuelas favorecer la comprensión del sentido que tiene la eliminación de la selección.** Sistemas como las *tómbolas de admisión*, por ejemplo, más justos que los procesos previamente desarrollados, pueden generar resistencias y malestar entre las familias.

Es importante considerar que, para muchas personas, la selección no solo ha sido considerada como legítima sino también como una práctica valorada “en la medida que evita el contacto de sus hijos con estudiantes que tienen otros valores y conductas



indeseadas a sus ojos” (Raczynski y Hernández, 2011, p.38). Los prejuicios operan fuertemente en Chile como barrera a la integración social (González, 2005). Difundir entre las familias, incluso en las postulantes, que la selección escolar es una práctica que sostiene y profundiza la inequidad, puede favorecer la progresiva transformación de los procesos de admisión.

Un desafío a tomar en cuenta por las escuelas es la construcción de procesos de admisión justos, transparentes y acogedores, incluso para aquellas familias que finalmente no opten o no queden en la escuela. Que la experiencia de postular sea grata y digna, afectuosa y, por sobre todo, clara, en sus formas y en su sentido, puede apoyar esta transformación nacional en desarrollo.

La relación escuela-familia se construye enmarcada en prácticas y discursos escolares habituales

Las escuelas no son ambientes neutros para la construcción de vínculos con las familias. Los modos de hacer cotidianos y los mensajes escolares explícitos o implícitos pueden promover la cercanía o el alejamiento de las familias.

El *habitus* o sistema de disposiciones duraderas de cada contexto escolar (Bourdieu, 2007) puede tensionar o favorecer la participación de las familias. Estas disposiciones engloban visiones de mundo asociadas tan profundamente con las acciones cotidianas, que son ejecutadas de forma espontánea, mecánica, no mediada por la reflexión ni por decisiones explícitas (Montero, 2011). Sobre estos aspectos ha de ponerse especial atención a la hora de convocar a las familias.

Aquello que la escuela distingue como lo correcto o “lo normal”, por ejemplo, puede distanciar o excluir a quienes se alejen de dichos parámetros socialmente construidos; “cuando se establecen como normas universales determinados aspectos de las instituciones culturales, otras prácticas culturales son tachadas de deficientes en comparación con esas normas” (Penuel y Wertsch, 1995, en Roberts, 2007, p.384).

Si los saberes y modos de la escuela operan como marcadores de distinción respecto al contexto social familiar, o si se percibe falta de disposición para considerar a las familias, sus potencialidades y conocimientos, las familias no se sienten valoradas ni respetadas (Reca y Ávila, 1998). En tal escenario, **la resistencia a la participación de algunas familias, más que el fruto de una inquebrantable mala disposición, opera como un mecanismo de defensa ante la devaluación de la propia cultura y valores, como un “recurso adaptativo frente a la representación acusadamente negativa (o directamente inexistente) de su comunidad” (Roberts, 2007, p.384).**

En particular, en contextos descritos en Chile como “vulnerables”¹, la tradición escolar “impone no sólo significados y representaciones,

¹Vale la pena señalar, tal como lo hace Terigi (2014, p.217), que “los grupos no ‘son’ vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales”.



sino también un lenguaje y una serie de códigos que son de difícil asimilación e interpretación por todos aquellos que sólo han tenido acceso a ella de modo marginal" (Reca y Ávila, 1998, p.53). Por el contrario, en escuelas chilenas clasificadas en nivel socioeconómico bajo, donde se identificaron procesos de mejoramiento escolar sostenidos en el tiempo, se constató la ausencia de "un discurso abiertamente descalificador hacia las familias y por extensión hacia sus hijos" (Bellei et al., 2014, p.56).

Cualquier esfuerzo serio de mejora del vínculo escuela-familias no puede eludir esta problemática, observando, analizando y discutiendo en comunidad los discursos y prácticas que circulan en la escuela y que podrían distanciar a las familias. Esta podría ser una temática interesante a discutir en reuniones de reflexión

pedagógica, considerando algunas de las siguientes preguntas que faciliten la problematización de lo naturalizado:

- *¿Tratamos a las familias de manera horizontal, legitimando sus ideas, proyectos y argumentos?*
- *¿Valoramos por igual a todas las familias que la escuela recibe?*
- *¿Usamos distinciones como la de “familias bien constituidas” en los discursos cotidianos?*
- *¿Establecemos relaciones mecánicas entre problemas de conducta de niños y niñas y problemas familiares?*
- *¿Invitamos a los padres o cuidadores masculinos a participar de las actividades escolares, o por lo general esperamos la presencia de una cuidadora femenina (madre, abuela, etc.)?*



Resulta imposible desnaturalizar un estereotipo o los hábitos naturalizados si no se da un proceso de crítica y reflexión que someta a revisión colectiva, discusión y análisis el asunto en cuestión (Montero, 2011). **El espacio de la reflexión pedagógica es ideal para tematizar los desafíos que la escuela tiene para involucrar a sus familias**, identificando en conjunto las barreras existentes, fruto de la tradición y modos de hacer habituales, que podrían limitar la participación o presencia de algunos grupos de familias en la escuela en condiciones de igualdad con otras familias, a las cuales tales barreras no las afectan o las afectan en menor medida.

La relación escuela-familia es una relación entre personas que se construye día a día

La relación escuela-familia es un tipo de relación humana que se realiza siempre cara a cara entre personas y es capaz de promover el desarrollo de quienes participan de ella. Resulta importante considerar las características de esta relación:

- **Una relación humana comienza cuando alguien invita a otro (u otros) a formar una relación.** Alguien debe dar el primer paso. En el caso del vínculo escuela-familias, este paso lo debe dar la escuela. La institución representa el lugar social del saber, son sus miembros quienes determinan los tiempos de encuentro, califican los momentos adecuados y los procedimientos de comunicación. Todos estos aspectos conforman asimetría en el poder de los participantes, aun cuando se trate de un encuentro entre adultos. Esta asimetría puede variar en el tiempo hacia un mayor equilibrio de poderes entre las partes.
- Según Bronfenbrenner (1987; 2005), las relaciones promotoras del desarrollo cumplen con características que podrían extenderse a la comprensión de toda relación humana capaz de generar transformación y bienestar: **reciprocidad en el reconocimiento entre las personas participantes, sentimientos positivos mutuos y cambio gradual en el equilibrio de poderes.**
- **Una relación se construye día a día.** No importa lo buena que haya sido la relación hace un año o dos semanas, esta se evalúa siempre en el presente. Cada encuentro entre familias y



escuela ofrecerá nuevos elementos para evaluar y fortalecer el vínculo. Percibir bienestar, acogida y valoración en la relación conduce “a evaluaciones positivas sobre los demás, a agrado y simpatía” (Ubillos, Páez y Zubieta, 2006, p.513).

- **Las relaciones humanas vitales son dinámicas y, en este sentido, no están exentas de conflictos.** En el ámbito de la relación escuela-familias, es posible que surjan planos de discusión y desencuentros. Lo relevante no es la presencia de tensiones, sino la manera en que estas se resuelvan, y cómo las partes aprenden para el futuro de cada discrepancia.

- **Sostener una relación requiere la presencia de ritos compartidos, celebraciones y renovaciones.** Las escuelas que generan actividades de encuentro en comunidad logran ser cercanas a sus familias, las que “perciben apertura para escuchar sus inquietudes y encuentran los canales de comunicación y en algunos casos participación para involucrarse individual o colectivamente” (Bellei et al., 2014, p.57).

- **Una buena relación se puede gestionar.** Es responsabilidad de los equipos directivos planificar instancias de encuentro complementarias con las familias, y valorar y cuidar los espacios tradicionales de encuentro, reuniones, entrevistas, escuelas para padres y madres.

Mena, Bugueño y Valdés (2008) proponen valorar el desarrollo de una forma específica de gestión de las relaciones escolares, que denominan como *democrática*. Este tipo de gestión se caracterizaría por:

- **Respeto de todos los miembros como iguales en dignidad humana:** en la escuela todas las personas tienen igual derecho a ser reconocidas, saludadas, escuchadas y valoradas por sus argumentos.

- **Promoción de la participación de la comunidad:** es deber de la escuela formar y hacer viva la participación de todos y todas, creando comunidades activas de aprendizaje. La participación “involucra, compromete y responsabiliza” (Mena, Becerra y Castro, 2011, p.92).

- **Uso del diálogo como herramienta principal:** las principales competencias a desarrollar desde los equipos directivos y educadores son “escuchar, expresar, conversar, reflexionar, construir consensos” (Mena et al., 2011, p.92).

>> EN RESUMEN <<

Las principales ideas tratadas en este capítulo fueron las siguientes:

- El **sentido de la relación escuela-familias es promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes.**
- A través de **la historia de la educación en Chile**, han existido distintos grados de cercanía entre escuelas y familias. Fortalecer una relación democrática, respetuosa y colaborativa es un desafío histórico.
- La **relación escuela-familias comienza en los procesos de admisión**; en estos espacios se les informa a las familias sobre la propuesta de la escuela en cuanto al vínculo con las familias.
- La relación escuela-familias se construye **en las prácticas cotidianas de las escuelas**. Es importante poner atención a los modos habituales de relación, a las maneras en que la escuela trata a las familias, pues pueden constituirse en barreras importantes a la participación.
- **La relación escuela-familias es un tipo de relación entre personas** que se construye día a día.
- **Escuela y familias pueden aprender juntas** a construir una relación democrática y acogedora, horizontal y colaboradora, en función de apoyar el desarrollo pleno del estudiantado.





CAPÍTULO II:

LAS DIVERSAS FAMILIAS DEL PRESENTE



Este capítulo aborda conceptos y evidencias sobre las transformaciones de las familias en los últimos años. Esta información es un apoyo a la reflexión y preparación de la escuela para el trabajo con todas las familias, teniendo como principio orientador el respeto a la diversidad.

Las familias que la escuela atiende y los imaginarios tradicionales sobre la familia

Este material promueve explícitamente que las escuelas actúen para vincularse con las familias de su estudiantado de manera democrática y cooperativa, en función del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

¿Por qué involucrar a las familias con la escuela?

- 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 et al., 2014).
- Una relación fortalecida entre escuela y familias permite una mayor comprensión en las escuelas de las historias y cultura de cada familia, sus preocupaciones, objetivos, necesidades y expectativas (Epstein, 2013).
- La familia que participa y coopera con la escuela es un factor importante en relación con el aprendizaje exitoso de niños, niñas y adolescentes, mejorando las oportunidades educativas de todo el estudiantado (Reca y Ávila, 1998).
- La participación familiar en la escuela favorece funciones sociales de la educación, en tanto mecanismo de integración social capaz de producir condiciones para la movilidad social (Reca y Ávila, 1998).
- A mayor cercanía, las escuelas pueden apoyar más directamente a las familias en sus competencias parentales, ofreciendo información adecuada y actualizada respecto a parentalidad positiva y pautas de crianza respetuosas de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Romagnoli y Gallardo, 2007).
- Una alianza efectiva entre escuela y familias aumenta la satisfacción docente por el mayor apoyo familiar percibido (Epstein, 2013).
- La participación familiar en la escuela es un modo de fortalecer la democracia. Aspirando a la construcción de una sociedad democrática vital, “las instituciones sociales como la familia y la escuela deben



cultivar ciertas disposiciones claves en las personas, entre las cuales es fundamental participar en la vida cívica” (Martínez y Cumsille, 2015, p.431).

Para fortalecer la relación de la escuela con las familias, es fundamental reflexionar colectivamente respecto a la idea de “familia” utilizada cotidianamente en la institución, para contrastar este imaginario con las familias de la escuela y las realidades familiares a nivel país.

¿Qué idea sostiene la escuela de “familia”? ¿Por qué? ¿Existe una familia “normal” en el discurso de la escuela? ¿Es posible ampliar la concepción de familias? ¿Qué familias recibe la escuela? ¿Cómo puede la escuela valorar la diversidad familiar y trabajar con todas las familias?

Las creencias dominantes en cada escuela sobre lo “normal” se expresan en prácticas, gestos y formas de reconocimiento que tiñen las acciones cotidianas de sus representantes.

Actuar sin reflexionar sobre la idea de familia valorada por la escuela, sin poner entre paréntesis o cuestionar lo que se entiende por una familia “normal” o “correcta”, puede favorecer la presencia de distintas formas de exclusión a la participación familiar, especialmente de los grupos o familias que están más distantes de ese “ideal” (que como todo ideal... es casi inexistente).

¿Existe una forma “normal” de ser familia?

Si se pide a una persona adulta dibujar una “familia común”, probablemente dibuje un grupo compuesto por un padre, una madre, hijos e hijas, incluso cuando su propia familia no responda a ese modelo. Esto podría ocurrir porque en Chile, al igual que en otros países occidentales, la idea de familia más arraigada en el imaginario cultural es la familia nuclear biparental heterosexual (padre y madre presentes), también denominada familia conyugal. Lo interesante es que esta idea de “familia común” no es la única manera de vivir en familia. **Existen muchas formas de hacer familia, que no siempre reciben igual valoración social, pues compiten o son contrastadas con el imaginario de “familia normal” o “bien constituida”** (Santillán y Cerletti, 2011).

El concepto de imaginarios describe creencias que dan relieve a la realidad. Los imaginarios hacen visibles ciertos aspectos y ocultan otros, hacen el día a día más sencillo, aunque muchas veces de forma automática. Cuando las cosas son “lo que son”, discutir se vuelve innecesario. Si las representaciones se estabilizan y naturalizan, ya no requieren argumentación. La idea de familia conyugal entendida como la “familia común” puede vincularse con este tipo de representaciones, que alcanzan tal anclaje en la sociedad que terminan ocupando el lugar de “lo normal”, aunque existan diversas formas de conformar familia.

La “normalidad” de la familia conyugal también está muy arraigada en el sistema escolar. Este imaginario coincide con la representación típica que las y los educadores tienen de “la familia” (Reca y Ávila, 1998). La construcción histórica de la familia “normal” o “bien constituida” da cuenta “de un proceso de naturalización (...) que deja afuera, enjuicia críticamente o patologiza aquellas otras posibles formas de constitución y relación familiar” (Cerletti, 2006, p.38).

Cuando las escuelas comparan la representación tradicional de “familia” con las familias reales de sus estudiantes, la “diversidad es considerada como algo ‘anómalo’ (fuera de la norma), que por su diferente organización no puede cumplir de forma adecuada con sus funciones” (Reca y Ávila, 1998, p.36). Así, los problemas de aprendizaje de las y los estudiantes tienden a vincularse

mecánicamente con supuestas “falencias” familiares (Santillán y Cerletti, 2011).

En oposición a las familias calificadas como “bien constituidas”, es frecuente escuchar en las escuelas los términos “familias mal constituidas” o “disfuncionales” para nombrar a aquellas que presentan diversidad respecto al modelo ideal: “padres separados, madres solteras, madres que trabajan durante todo el día, niños que cohabitan con adultos que no son sus padres biológicos” (Santillán y Cerletti, 2011, p.9). **Cuando esto ocurre, las formas familiares distantes del modelo conyugal quedan en desventaja frente a las escuelas.**

Las familias en Chile han cambiado en su estructura y relaciones, y resulta importante incorporar estas transformaciones en la reflexión cotidiana de cada escuela.



Francisco Vidal Velis analizó en su tesis doctoral las representaciones de la familia chilena en las teleseries nacionales. Estas producciones culturales sostienen imaginarios sociales importantes y reflejan a su vez, explícitamente, las tensiones y discusiones que la sociedad sostiene en términos de arquetipos sociales.

A juicio del autor, estas producciones darían cuenta de los cambios sociales ligados a la comprensión de familia en Chile. Vidal (2013) identificó una importante transformación en torno a la centralidad de la familia nuclear biparental heterosexual: “en las teleseries ochenteras si bien no todas las familias representadas se asemejan a este modelo, sí podemos decir que es el más frecuente. En los casos de parejas separadas, esta separación representa más bien un requisito de la trama argumental que de la normalidad de la situación (...) las teleseries actuales muestran dos fenómenos interesantes; por un lado, hay varios personajes separados y, por otro, la ruptura no ha sido vivida como un largo y dramático proceso de alejamiento, sino como un acuerdo doloroso pero racional de no seguir juntos” (pp.6 y 7).

¿Qué efectos no deseados se obtienen por valorar tan solo a un modelo de familia como el “normal” o “ideal”, en contraste con otras formas de hacer familia?

Familias diversas pueden ser vistas como portadoras de un déficit a priori. La familia que se distancia del modelo conyugal biparental heterosexual podría estar “en falta” a ojos de la escuela y sus miembros, tan solo por su composición, surgiendo importantes brechas respecto a otros grupos familiares a la hora de plantearse siquiera la idea de participar.

Se confunde composición con funcionalidad. Las familias cumplen funciones sociales de cuidado, apoyo, buen trato, calor y cariño, socialización de las nuevas generaciones y sustento físico de sus miembros. La composición de la familia no habilita a inferir juicios respecto a sus capacidades para cumplir positivamente con sus funciones.

Se pierden oportunidades de aprendizaje favorecidas por la diversidad. Estudiantes, educadores y representantes de las familias pueden encontrar en la diversidad un potencial de ampliación de aprendizajes y visiones de mundo.

Se pierden importantes oportunidades de relación escuela-familias. Otro efecto de la mediación de imaginarios tradicionales en la relación escuela-familias es la pérdida de oportunidades de vínculo escolar con figuras distintas a la madre o el padre biológico.

En Chile, por ejemplo, pese a que en muchas ocasiones el apoyo escolar es conducido por abuelas o incluso hermanas mayores, no siempre estas figuras son reconocidas como personas responsables y significativas para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, ni se les convoca ni se les incluye en las prácticas escolares (Gubbins, 1998).

Considerando que la escuela **debe formar comunidad escolar y vincularse con todas las personas adultas disponibles para participar de la educación del estudiantado**, resulta necesario ir más allá de los imaginarios de sentido común sobre las familias. Construir comunidades escolares acogedoras respecto a las diversas familias del presente es una tarea para toda escuela.

En este sentido, comprender que la misma noción de “familia” es una construcción social histórica, puede ayudar a perfeccionar la manera en que las escuelas convocan la participación de todas las familias. Discutir los imaginarios de familia en cada escuela es un camino para cambiar la mirada y abrir las puertas de la escuela a las diversidades familiares.



La siguiente es una definición inclusiva de familia, que no remite a su estructura sino a sus relaciones.

Familia es una “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).

La familia: una institución social dinámica, diversa e históricamente constituida

En Chile, y en el mundo occidental, cada cierto tiempo surgen diagnósticos que indican que “la familia está en crisis” o en “riesgo”. Las voces de alarma refieren a la transformación de un modo específico de vivir en familia, en particular las transformaciones de la familia nuclear biparental heterosexual o conyugal (Moreno, 1992; Montenegro, 1992; Tironi, Valenzuela y Scully, 2006; Olavarría, 2014).

Frente a esta preocupación, bien vale la pena mirar la historia de “la institución familia” que, como toda construcción social, ya se ha visto transformada previamente, y probablemente se transformará también en el futuro. Los cambios en la familia no son exclusivos de este tiempo histórico, ni propios de esta sociedad (Valdés, Caro, Saavedra, Godoy, Rioja y Raymond, 2006).

Hoy existen nuevas formas de familia, nuevos modos legales de convivencia y cuidado. Hasta hace poco tiempo no existía la posibilidad legal del divorcio –vigente desde 2004–, y solo desde el año 2015 es posible divorciarse y volver a casarse. Por otro lado, tampoco existía la validación de las uniones civiles de convivencia entre homosexuales o entre heterosexuales, entendidas y reguladas legalmente como familias desde 2015.

Las transformaciones familiares acumuladas permiten pensar que la planificación de la relación escuela-familias ha de asumir, como un hecho, la diversidad familiar.

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

La evidencia internacional indica que **si la escuela desarrolla oportunidades inclusivas de participación, todas las familias pueden participar con igual presencia y entusiasmo, independiente de su composición** (Epstein, 2013).

¿Cuáles son las principales transformaciones familiares de los últimos años?

Los cambios en las familias se pueden constatar a partir de tres aspectos centrales:

1. ESTRUCTURAS FAMILIARES
2. RELACIONES AL INTERIOR DE LAS FAMILIAS
3. FUNCIONES SOCIALES LIGADAS A LAS FAMILIAS.

1 ESTRUCTURAS FAMILIARES

Refiere a la composición y tamaño de las familias y a la validación social que estas estructuras poseen. Se han descrito diversas estructuras como, por ejemplo, la familia conyugal biparental heterosexual, las familias adoptivas, las familias homoparentales, las familias monoparentales –conformadas por el padre o la madre y sus hijos o hijas–, las familias ensambladas, etc.

2 RELACIONES DENTRO DEL GRUPO FAMILIAR

Refiere a los vínculos que se establecen dentro de las familias, a la calidez de las relaciones, a la distribución de poder y roles de género de hombres, mujeres, niños y niñas dentro de las diversas estructuras familiares.

3 FUNCIONES SOCIALES ASOCIADAS A LAS FAMILIAS

Refiere a la reproducción, la mantención y el cuidado del bienestar físico y mental, la gratificación emocional y la socialización de las nuevas generaciones, la transmisión de pautas culturales y valores apreciados por la cultura.

1. TRANSFORMACIONES EN LAS ESTRUCTURAS FAMILIARES

Familia no es sinónimo de matrimonio en el Chile actual. El matrimonio es una de las formas posibles de hacer familia. Desde los años 80 del siglo XX la tasa de nupcialidad ha retrocedido, han aumentado las nulidades matrimoniales y las separaciones de hecho, y se ha acrecentado exponencialmente el número de hijos e hijas nacidos fuera del matrimonio, en una proporción mayor a la del siglo XIX (Valdés, 2007). En esta línea, siguiendo la tendencia de distintos países occidentales, Chile ha experimentado cambios tanto en el tamaño como en la estructura de sus familias.

En relación al **tamaño familiar**, de acuerdo a los CENSOS nacionales, este disminuyó desde 5,4 miembros promedio por hogar en 1960, a 5 en 1970, 4,5 en 1982, 3,9 en 1992 y 3,6 en 2002. Esto se explica “tanto por su nuclearización como por la disminución de las tasas de fecundidad” (Valdés, 2007, p.162). De acuerdo a los últimos datos entregados por el CENSO 2012, el tamaño familiar promedio en Chile es de 3,57 personas por hogar.





En relación a **la estructura familiar**, al considerar los datos de la encuesta CASEN entre 1990 y 2011, es posible afirmar que los hogares biparentales han visto disminuida su presencia. Otras configuraciones familiares han crecido de modo sostenido: “madres/ padres con hijos, abuelos con nietos, familias extendidas por la reincorporación de hijos/nietos a esos núcleos, núcleos de una sola persona” (Olavarría, 2014, p.491). Además, ha disminuido la proporción de jefaturas de hogar masculinas y la presencia de los hogares biparentales, y se ha incrementado la participación femenina en las jefaturas del hogar (Olavarría, 2014).

Así como se ha constatado a nivel internacional (Golombok, 2015), en Chile la familia tradicional, nuclear, conyugal y heterosexual, conformada por una pareja casada con hijos/as biológicos, convive en la actualidad con nuevas formas familiares, emergentes desde los años 70.

Otras estructuras familiares a considerar, con representación en el Chile actual son las siguientes:

- **Familias reconstituidas o ensambladas:** son familias formadas por una pareja adulta donde al menos un miembro tiene un hijo o hija de una relación anterior. Pueden ser parejas formadas

por personas separadas de una relación anterior, donde una o ambas tienen hijos; o bien familias donde un miembro de la pareja enviudó, por ejemplo, y formó relación con otra persona; e incluso pueden ser familias de dos personas viudas que se unen y comparten la crianza de hijos de sus relaciones pasadas.

• **Familias homoparentales:** son familias conformadas por parejas de hombres o de mujeres que tienen a su cargo la crianza y cuidado de niños, niñas y adolescentes –sean hijos de relaciones previas de algún miembro de la pareja, o bien frutos de gestación subrogada o de procesos de adopción–. Este tipo de familias ha generado apoyos y resistencias en la sociedad chilena. La discriminación ha ido dando paso al reconocimiento.

Al respecto, vale la pena recordar la discriminación por orientación sexual sufrida por Karen Atala en relación a la custodia de sus hijos –por la cual recibió pública reparación por parte del Estado de Chile el año 2012–, la discusión pública gatillada por la publicación





del libro “Nicolás tiene dos papás” –editado por el MOVILH el año 2014– o la reciente declaración, en 2016, de una pareja de mujeres calificadas como idóneas para la adopción recibida por parte del SENAME, convirtiéndolas en la primera pareja del mismo sexo en Chile que podrá recibir la tutela de un niño o niña.

Por otro lado, **es importante consignar que familia y hogar no son lo mismo, aun cuando se tiendan a ligar como sinónimos.** La encuesta CASEN, de hecho, investiga y ofrece datos sobre la composición de hogares, pero no alcanza a abarcar necesariamente las diversas estructuras familiares del presente.

Al entender familias y hogares como sinónimos, pueden perderse de vista otras formas familiares. Existe “una amplia variedad de prácticas familiares donde la residencia común no determina quién

es parte de la familia y quién no” (González, 2015, p.22). Algunos ejemplos de estas formas familiares son los siguientes:

- **Juntos pero separados (*living apart together*):** refiere a parejas estables que no viven juntas y, sin embargo, se consideran familia, cumpliendo funciones de cuidado y apoyo mutuo, sin llegar a la convivencia cotidiana en un mismo hogar.
- **Familias plurigeneracionales:** son aquellas familias que abarcan a miembros de más de dos generaciones, donde las personas que las conforman se reconocen como familia aunque vivan separadas, pero con la suficiente cercanía como para actuar como fuente de apoyo afectivo y material (madre con un hijo o hija con abuelos que cumplen roles de cuidado y apoyo cotidiano en la crianza, por ejemplo).





• **Familias transnacionales:** personas que viven separadas entre países, pero todavía se mantienen unidas y crean un sentimiento de bienestar colectivo. Son formas familiares que emergen ligadas a procesos de migración entre países, movilizadas generalmente por la búsqueda de mejores condiciones de vida (por razones económicas o políticas).

Las familias transnacionales viven en dos polos, por una parte se mantienen vinculadas a su país de origen, pero, por otro lado, al país de llegada dentro del cual aspiran a conservar su identidad colectiva dentro del movimiento migratorio. Por lo general, aspirando a "actualizar y reforzar su identidad colectiva, las familias transnacionales recrean en la sociedad receptora, rituales de su entorno cultural y religioso de procedencia: fiestas tradicionales, música y comidas autóctonas, historias fundacionales de su comunidad" (Ocampo, 2014, p.41).

La situación de las familias chilenas que en las décadas del 70 y 80 vivieron el exilio político representa una expresión de familias transnacionales. La experiencia actual de familias migrantes entre países por causa de guerras o en la aspiración de mejores condiciones laborales resulta un ejemplo contemporáneo de esta forma de familia.

Familias migrantes latinoamericanas y de otras naciones que hoy acuden a las escuelas de Chile, especialmente a la educación pública, conforman familias transnacionales, donde “a pesar de la distancia geográfica entre el migrante y su familia, las relaciones no se fracturan, al contrario, se apuntalan de distinta manera echando mano de dos elementos de suma importancia como mecanismos de enlace: los medios de comunicación y las remesas” (Cerdea, 2014, p.80).

2. TRANSFORMACIONES EN LAS RELACIONES DENTRO DEL GRUPO FAMILIAR

La denominada “familia conyugal” o biparental –promovida activamente por el Estado durante inicios y mediados del siglo XX– se sostiene en la aspiración al matrimonio por voluntad propia y para toda la vida, basada en el amor de una pareja que vive en un mismo hogar para procrear y criar juntos a hijos e hijas. En sus inicios, este núcleo familiar se desarrolló principalmente en capas medias de contextos urbanos, favorecido por políticas sociales que permitieron “la existencia y sustentabilidad de un hogar que tomó distancia del resto de los familiares y lo distinguió de la familia extendida, propia del mundo rural” (Olavarría, 2014, p.476).

En esta idea de “familia conyugal” se reafirmaron “responsabilidades crecientemente específicas tanto a la mujer/madre, en la crianza, acompañamiento de los hijos y las actividades domésticas, como al padre/varón, proveedor, protector y autoridad de su pareja/esposa e hijos/as” (Olavarría, 2014, p.476.). Así, lo femenino y lo masculino no reciben igual valoración al interior del imaginario de la familia conyugal. Al rol femenino corresponden atributos relacionados con la maternidad, el cuidado, la expresividad o la intuición, “así como una postura de delicadeza, debilidad, dependencia, inseguridad, incapacidad aprendida, docilidad, sumisión. El rol masculino, por el contrario, gira en torno al dominio y el control, control de sí mismo –seguridad, autonomía, buena autoestima, asertividad, capacidad de decidir, de defender una posición, de arriesgarse– y/o control de los otros” (Raguz, 1996, p.43, en Machuca, 2012, p.162).

Diversos cambios sociales han tensionado y tensionan el modelo de familia conyugal, así como las relaciones de género que tradicionalmente propone. Algunas de estas transformaciones son las siguientes (Valdés, 2007):

- El acceso de las mujeres a mayores niveles educativos y al mercado del trabajo
- Los crecientes avances en control de la natalidad.
- La afirmación cívica y social de las mujeres.
- La presión social por la redistribución de los roles parentales.
- La apertura de un nuevo lugar para el padre en la familia, más allá del rol proveedor.
- La aparición de nuevos patrones de masculinidad.
- La emergencia del niño o de la niña como sujeto de derechos.

Estas transformaciones han demandado y demandan redefiniciones en los grupos familiares, modificando las relaciones entre hombres y mujeres en el mundo íntimo, y entre las personas adultas, niños, niñas y adolescentes en cada hogar. Por ejemplo, se han identificado cambios en los imaginarios sobre la paternidad en la juventud chilena, que confrontan perspectivas tradicionales de masculinidad con la aspiración a la construcción de una paternidad emocional y cercana a hijos e hijas (Gallardo, Gómez, Muñoz y Suárez, 2006).

La reinención de la familia y de las relaciones entre sus miembros no es un proceso libre de conflictos o totalmente desligado de la herencia tradicional. Como toda transformación en desarrollo, se encuentra “tensionada por las resistencias al interior de la propia familia, así como por las presiones que se ejercen desde el mundo del trabajo y las limitaciones del sistema escolar y de cuidado infantil” (Valdés et al., 2006, p.89). En la actualidad, tanto hombres como mujeres, en proporciones crecientes, “aprecian las ventajas de compartir las responsabilidades familiares. Sin embargo, persisten concepciones culturales, estructuras sociales y mentalidades que son refractarias a tales cambios” (Olavarría, 2014, pp.479-480).

Actualmente, son las mujeres quienes enfrentan en mayor medida las tensiones derivadas del contraste entre la imagen de la figura materna tradicional, encargada del cuidado y crianza, por un lado,

y la posibilidad de entrar al mundo del trabajo en condiciones de igualdad de acceso y renta con los hombres (Valdés et al., 2006).

Hay transformaciones en movimiento al interior de las familias respecto a las relaciones entre sus miembros, al mismo tiempo que los imaginarios tradicionales siguen teniendo relevancia y gravitación a la hora de pensar en la familia y sus relaciones. En esta dinámica de transformaciones en los vínculos familiares se encuentra hoy la escuela con las familias.



3. TRANSFORMACIONES EN LAS FUNCIONES ASOCIADAS A LAS FAMILIAS

Las actuales funciones sociales asociadas a las familias son similares a las históricamente referidas, **entendiendo al ámbito familiar como el espacio privilegiado donde generar condiciones de cuidado físico y emocional, educación, crianza y formación para las nuevas generaciones** (Reyes, 1992; Barudy y Dantagnan, 2010). Sin embargo, existen algunos cambios relevantes a considerar.

Quizá uno de los más importantes se encuentra en la posibilidad de excluir la función reproductora como definitoria de "familia". En el modelo tradicional conyugal, las funciones sociales familiares eran reconocibles por responder a parámetros vinculados a *sexualidad, procreación, alianza y filiación*. La función social reproductora de las familias se ligaba y aseguraba por la sexualidad heterosexual; la alianza se constituía en la relación conyugal –esposo/esposa– y la filiación natural permitía asumir que la relación de parentalidad entre padres, madres e hijos se construiría en el marco de un hogar común, con estabilidad temporal. Dichos parámetros se han visto transformados:

- **Hoy es posible establecer lazos de filiación independientemente de tener una relación de pareja heterosexual u homosexual.**

A nivel global, las técnicas de reproducción asistida, la figura de los "vientres de alquiler" o las adopciones de niños y niñas por parte de personas solteras, por ejemplo, permiten optar a mujeres y hombres por "establecer una relación materno-filial sin tener previsto en el momento de la decisión, como parte de su horizonte vital, una relación de pareja" (Rivas, 2015, p.58).

- **Hoy es posible multiplicar las figuras parentales en la vida de un niño o niña, rompiendo con el tradicional modelo dual de un padre y una madre.**

En este sentido, los segundos matrimonios de viudos con hijos o las denominadas familias reconstituidas, producto de los matrimonios o uniones de hecho entre separados y divorciados con hijos no comunes, permiten disociar *parentesco* de *parentalidad*:

- El **parentesco** tiene relación con lazos filiales, con el estatus de padre o madre reconocido por el Código Civil a los denominados padres y madres biológicos.

- La **parentalidad**, por su parte, tiene relación con funciones sociales ligadas históricamente a la familia, como criar, cuidar o educar.

En una sociedad en que es posible que personas decidan terminar matrimonios y relaciones de pareja estables para volver a formar pareja con otras personas, donde viudos o viudas con hijos se comprometen en nuevas relaciones, o abuelos y abuelas asumen la crianza de sus nietos y nietas, las funciones ligadas a la parentalidad, típicamente asociadas a los padres/madres biológicos, pueden ser desarrolladas por otras personas adultas significativas. **Las funciones parentales se pueden ceder por completo o compartir con otras personas.**



Es relevante en cada escuela evaluar estrategias que permitan reconocer a las personas adultas que cumplen funciones parentales.

La “multiplicación de figuras parentales” puede significar un beneficio para el niño o niña, incrementando su bienestar en el sentido de contar con mayor respaldo social, **si es que este proceso es reconocido y no sancionado socialmente como si fuera un problema** (Rivas, 2015).

Actualmente, el ejercicio de la parentalidad por parte de personas distintas a los padres o madres biológicos no recibe todo el apoyo social que este rol requiere, pensando en el bienestar de niños y niñas. Por ejemplo, si la nueva pareja de un apoderado asume el rol parental de madre cuidadora, su decisión y sus acciones cotidianas en relación con el hijo o hija de su pareja –vinculadas a lo escolar o a la salud del niño o niña– no siempre se reconocen legal o socialmente.

La falta de validación a figuras adultas no vinculadas por filiación, implicadas en el cumplimiento de funciones parentales, resta su derecho de participación, aun cuando se hayan hecho cargo afectiva y económicamente de la crianza (Rivas, 2015). **Es relevante en cada escuela evaluar estrategias que permitan reconocer a las personas adultas que cumplen funciones parentales.**

En una escuela subvencionada de Rancagua, por ejemplo, se realizaron cambios en la preparación de la ceremonia de graduación, tras recibir sugerencias de los/as apoderados/as. Tradicionalmente la escuela ofrecía puestos en la ceremonia para los familiares de cada estudiante, con carteles en las sillas asignadas que indicaban los dos apellidos de cada alumno (“familia Arce Reyes”, por ejemplo). En el caso de familias ensambladas, esta asignación de puestos llamó la atención. Las parejas de las madres y/o padres biológicos presentes se sentían excluidas de reconocimiento a su participación en la crianza, y además, tal nominación de “familia” no representaba al actual grupo familiar. La escuela optó entonces por señalar en cada silla el nombre de cada estudiante, para evitar la omisión de importantes figuras parentales.

Promoción del buen trato en cada familia

Buenas relaciones familiares y el cumplimiento de funciones parentales como el cuidado físico y emocional, la crianza positiva y la formación de niños, niñas y adolescentes **son funciones posibles de desarrollar en las familias, pero no se pueden dar por hecho. En las familias también pueden existir conflictos, maltratos graves y reproducción de roles de género no igualitarios**, patentes en gran medida en la desigual distribución del trabajo doméstico en los hogares (Gonzálves, 2015).

Al trabajar con las familias, no se debe olvidar que es justamente dentro de los grupos familiares donde podría ocurrir que niños, niñas, adolescentes, mujeres y hombres sean sometidos a maltratos y vulneración grave en sus derechos (Contreras, Rojas y Contreras, 2015). La frase “el machismo mata”, sostenida por la *Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres*, refleja una compleja realidad que se materializa, justamente, en el propio núcleo familiar.



El trabajo con las familias por parte de las escuelas puede tener impacto en la vida cotidiana al interior de cada hogar. Así, las acciones de la escuela orientadas a promover una parentalidad positiva en torno a los cuidados y vínculos familiares, **favorecen activamente modelos y prácticas de crianza respetuosas de los derechos de niños, niñas y adolescentes.**

Estabilidad familiar, competencias parentales y bienestar individual

El desarrollo y bienestar de niños y niñas se relaciona directamente con la calidad de las relaciones familiares a las que se ven expuestos (Golombok, 2015), **especialmente en sus primeros años de vida** (Ermish, Peter y Spiess, 2012). Las competencias parentales de madres, padres o cuidadores serán claves en este sentido, entendidas como “las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano” (Barudy y Dantagnan, 2010, p.34). Gómez y Muñoz (2014), tras realizar una amplia revisión bibliográfica, proponen distinguir cuatro amplias competencias parentales:

- **Competencias vinculares:** relacionadas con la capacidad de destinar tiempo al encuentro con el niño o niña, a realizar actividades lúdicas en común, a ofrecer calidez emocional en el trato, a la enseñanza del reconocimiento de las propias emociones, a involucrarse en la vida cotidiana mostrando interés por las vivencias, alegrías y dificultades del niño o niña.

- **Competencias formativas:** ligadas a la estimulación del aprendizaje y la autonomía, a la entrega de orientación y guía, cuidando que el niño o niña entienda lo que se le solicita, a la enseñanza explícita de normas mediante instrucciones y ejemplos de conducta social fuera del hogar, a la generación de reglas y hábitos dentro del hogar.

- **Competencias protectoras:** relacionadas al cuidado y satisfacción de necesidades básicas, a garantizar la seguridad física, emocional y psicosexual de niños y niñas, al conocimiento de amistades en el barrio y centros educativos, a la organización de la vida cotidiana mediante rutinas conocidas y sistemáticas, a la búsqueda de apoyo social en caso de necesidad y al uso de redes disponibles para asegurar el crecimiento sano y saludable.

- **Competencias reflexivas:** vinculadas con el autocuidado parental (el cuidado de quienes cuidan, velando por su propio desarrollo personal más allá de la crianza), a la anticipación de escenarios vitales relevantes, tanto presentes como futuros en la vida de niños y niñas, previendo acciones posibles de desarrollar, a la autoobservación familiar y separación de planos (vida de pareja y sus dinámicas, por ejemplo, de las relaciones de cuidado y crianza).

Un ambiente familiar estable favorece el desarrollo de niños y niñas.

En una familia donde las relaciones son estables y cálidas, es posible suponer relaciones promotoras del bienestar de todos sus miembros (Ermish et al., 2012). Ahora bien, sostener lo anterior no implica asumir mecánicamente que la separación de los padres tendrá necesariamente efectos negativos sobre el bienestar (Smeeding y Carlson, 2001). Existe amplia variabilidad en la capacidad de ajuste de las personas en el largo plazo (Amato, 2010), y aunque **toda separación supone estrés para el grupo familiar**, desde la perspectiva de los propios niños, una separación puede llegar a ser un alivio, especialmente si los padres se encontraban en alto conflicto antes del divorcio (Ermish et al., 2012).



En caso que un niño o niña enfrente la separación de sus padres durante el proceso escolar, la escuela puede ayudar ofreciendo apoyo y mostrando comprensión al respecto, siendo perceptiva a las necesidades específicas del o de la estudiante, reduciendo así el impacto y estrés que la situación podría generar (Ermish et al., 2012).



El impacto de la estructura familiar en el bienestar individual depende, además, de otras relaciones sociales, específicamente de la estratificación social y de las condiciones materiales e históricas de desarrollo que enfrentan las familias:

- Recientes estudios internacionales indican que la asociación entre estructuras familiares monoparentales y baja persistencia académica de estudiantes se vincula con las desventajas económicas que podrían experimentar este tipo de familias, **y no con alguna dificultad intrínseca presente en las relaciones entre madres (o padres) que crían en solitario a sus niños o niñas** (Hampden-Thompson y Galindo, 2015).
- En Chile, cuando se han comparado familias monoparentales y biparentales, se ha constatado que **existen diferencias materiales entre grupos familiares, vinculadas principalmente con el acceso a recursos. Especialmente en sectores de pobreza, “una familia biparental tiene más probabilidades de contar con una doble fuente de ingresos que una familia uniparental**, lo que la deja en una posición más favorable, con tasas de pobreza infantil que son tres o, incluso, cuatro veces menores a las de estas últimas” (Tironi, Valenzuela y Scully, 2006, p.438).
- También se ha mencionado como una diferencia entre la familia biparental conyugal y otras formas de relación la continuidad temporal de las relaciones. Se sabe que, en general, la “cohabitación es más inestable que el matrimonio, aun si hay niños comprometidos” (Tironi et al., 2006, p.436). Esta correlación, de cualquier modo, no informa respecto a la calidad de las relaciones familiares; mayor tiempo de cohabitación no implica, necesariamente, buen trato en las relaciones familiares.

Respecto a la calidad de las relaciones familiares, estructuras familiares y bienestar individual, el estudio de Lansford, Ceballos, Abbey y Stewart (2001) resulta un interesante esfuerzo. Esta investigación contrastó resultados de bienestar y éxito académico entre cuatro grupos de familias diferenciados según su estructura: familias biparentales heterosexuales con hijos/as en común, familias con hijos/as adoptivos/as, familias monoparentales de jefatura femenina y familias compuestas, con padrastros o madrastras.

Estudios recientes han permitido desarrollar categorías descriptivas de grupos familiares con altas dificultades para garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. Una categoría acuñada es la de *familias multiproblemáticas*, grupos que suponen un desafío para el trabajo institucional por su complejidad y difícil abordaje. Se caracterizarían por los siguientes aspectos (Gómez, Muñoz & Haz, 2007):

- **Polisintomatología y crisis recurrentes:** presencia de diversos síntomas a nivel familiar, como negligencia, violencia, abuso de sustancias, entre otros, además de frecuentes crisis a nivel individual o familiar, gatilladas por dificultades materiales, marginación o adaptación a contextos violentos o a las relaciones conflictivas al interior de las familias.
- **Desorganización:** estructuras familiares caóticas, con notoria dispersión, límites difusos y recurrente utilización de la violencia como punto final de las discusiones.
- **Abandono de las funciones parentales:** dificultades para realizar funciones de cuidado, socialización y educación de niños y niñas. Frecuente delegación de la crianza en terceros (vecinos, familiares o profesionales).
- **Aislamiento:** familias física y emocionalmente aisladas, sin soportes relevantes o con redes de apoyo precarias.

Es importante consignar que las denominadas *familias multiproblemáticas* “no son exclusivas de un entorno de pobreza y privación, ya que pueden encontrarse en cualquier contexto social, cultural y económico” (Gómez et al, 2007). Las condiciones de pobreza extrema pueden reforzar los efectos perjudiciales de las características principales de estos grupos familiares.

El estudio de Lansford y sus colegas (2001) no identificó diferencias significativas en bienestar atribuibles a la estructura familiar. No se encontró evidencia suficiente para afirmar que la socialización por parte de padre y madre sería la óptima, en contraste con las familias monoparentales; o para sostener que habría primacía en el bienestar entre los hijos/as que convivían con padres y madres biológicos en comparación con quienes tenían alguna nueva figura parental (padrastra o madrastra).

Lo que sí identificó el estudio como factor crítico para el bienestar de niños y niñas fue el tipo de procesos familiares y relaciones desarrolladas en familia, de modo independiente al tipo de estructura familiar. Las competencias parentales positivas, la sensibilidad, la capacidad de contención y los ajustes de las personas adultas respecto de niñas y niños resultaron tener mayor impacto en su bienestar que la estructura del grupo.



Toda familia, independiente de su estructura, puede favorecer el bienestar de sus miembros mediante relaciones de cuidado, buen trato y reconocimiento, respondiendo a las necesidades específicas de cada niño o niña a lo largo de su desarrollo, respetando sus derechos y activando redes de apoyo comunitarias para acompañar el proceso (Lansford et al., 2001; Golombok, 2016).

En este punto, la relación escuela-familias puede hacer una gran diferencia. **Las habilidades ligadas al buen trato pueden ser adquiridas a lo largo de la vida e “independiente del contexto y de su constitución, todas las familias cuentan con recursos para apoyar humanamente a sus hijos e hijas” (Gubbins, 2016, p.152). Se puede aprender a tratar bien. Las competencias parentales, en este sentido, pueden ser promovidas desde el trabajo escuela-familias.**

A la hora de trabajar con las familias desde la escuela, es posible desarrollar acciones que apoyen explícitamente el desarrollo de prácticas y relaciones familiares respetuosas, solidarias, de buen trato y cuidado, entre todos y todas. Trabajando con todas las familias, orientando hacia el buen trato y favoreciendo su participación activa en la escuela, es posible promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Existen distintas formas de acercamiento que las escuelas pueden desarrollar con las familias, especialmente con aquellas que educadores, profesores jefes y equipos directivos identifican como “problemáticas” o que atraviesan situaciones complejas específicas que afectan el pleno desarrollo de sus estudiantes.

Un enfoque de responsabilidad, en oposición a un enfoque de culpabilización, podría resultar útil en la activación de recursos familiares para la promoción del pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Sinclair y Martínez (2006) sintetizaron estos dos enfoques de trabajo. La propuesta de las autoras, pensada para el trabajo clínico con madres de niños y niñas vulnerados en sus derechos, puede ser adaptada al plano de la relación escuela-familias, especialmente en momentos de conflictos:

Enfoque de culpabilización

- Se centra en los déficits de la familia.
- Enfatiza el rol de la familia en los problemas o el daño.
- Implica un juicio a la familia (y en específico a la persona con la cual la escuela se relaciona).
- Paraliza los recursos de las personas (exacerba sentimientos de incompetencia).
- Induce a una postura resistente y defensiva por parte de las familias, pudiendo interrumpir contacto.

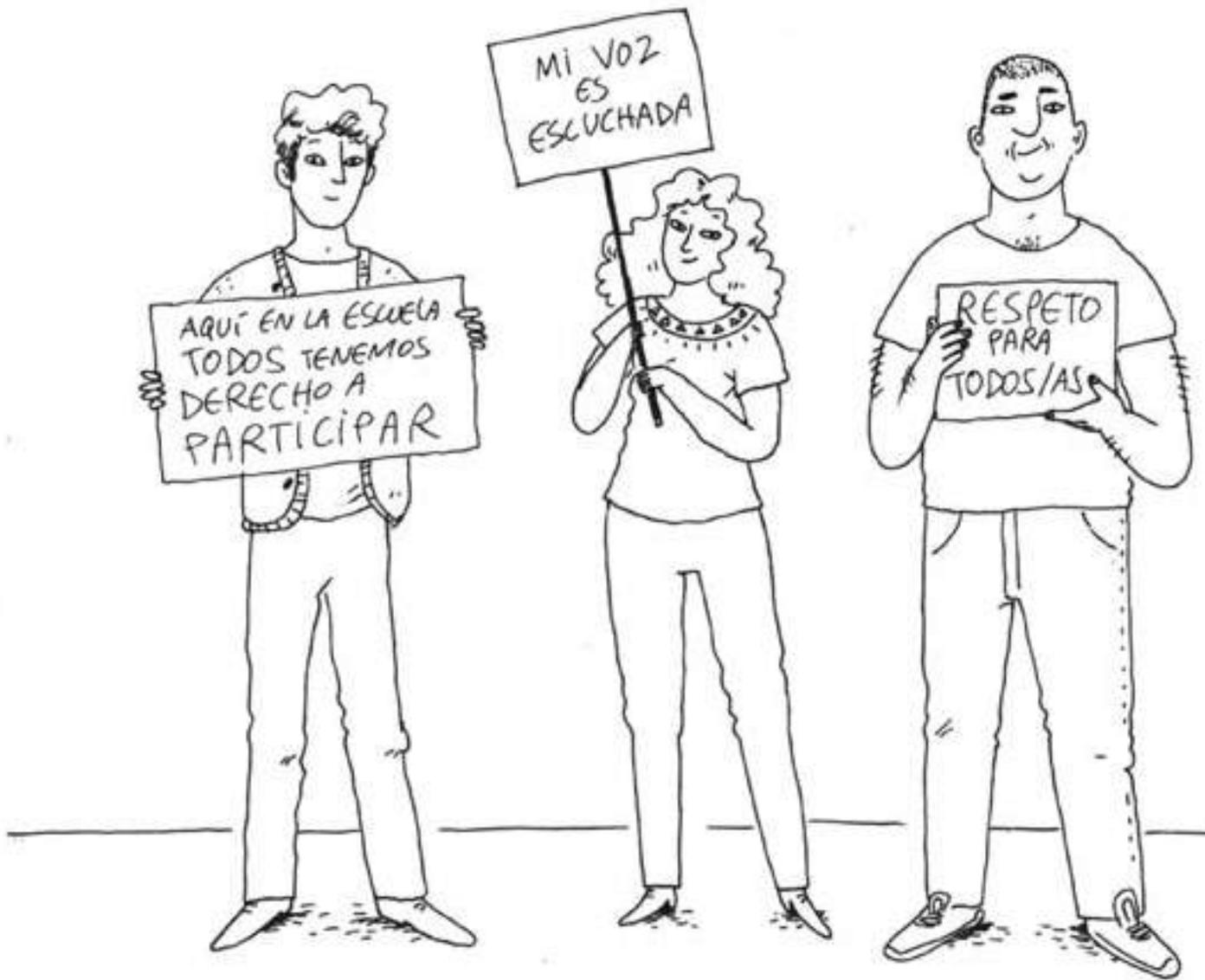
Enfoque de responsabilidad

- Se centra en las competencias parentales.
- Enfatiza el rol de las figuras parentales en la superación de las dificultades o en la reparación.
- Implica una tarea a realizar (habilita a la creación de compromisos con las familias).
- Activa recursos.
- Favorece la alianza con las familias.

>> EN RESUMEN <<

Las ideas principales ofrecidas en este capítulo fueron las siguientes:

- Por familia se comprende a la **unión de personas que comparten un proyecto de vida en común, caracterizado por sentimientos de pertenencia a dicho grupo, compromiso personal entre sus miembros y relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.**
- **Existen diversas formas de hacer familia.** En los últimos años, las familias en Chile han cambiado, lo que ha permitido ampliar el imaginario tradicional de familia.
- **Hoy se distinguen distintas estructuras familiares presentes en la sociedad y en las escuelas:** familias biparentales, monoparentales, ensambladas, homoparentales, transnacionales, entre otras.
- **Toda familia, independiente de su estructura, puede favorecer el bienestar de sus miembros mediante relaciones de cuidado, buen trato y reconocimiento.**
- **La escuela debe trabajar con todas las familias de la escuela, valorando en igualdad a cada grupo familiar.** Solo así es posible favorecer la participación, la presencia y el aprendizaje de cada familia y sus representantes frente a la escuela.
- Si la escuela desarrolla oportunidades inclusivas de participación, **todas las familias pueden participar con igual presencia y entusiasmo en el plano escolar.**
- Aspirando a promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes, las escuelas pueden **identificar y fortalecer oportunidades de participación para las personas adultas significativas que cumplen funciones parentales en la vida de algún estudiante, independiente de su filiación.**
- Trabajando con todas las familias, **la escuela puede favorecer en los hogares de sus estudiantes, prácticas de crianza respetuosas de los derechos de niños, niñas y adolescentes.**





CAPÍTULO III:

CONSTRUIR RELACIONES POSITIVAS ENTRE
ESCUELAS Y FAMILIAS

Formar alianza escuela-familias es un proceso permanente. Las escuelas están llamadas a construir una cultura de participación e invitar a las familias al encuentro. A continuación, se presentará evidencia reciente respecto a cómo se construye un vínculo positivo escuela-familias y qué obstáculos podrían enfrentar en este camino las escuelas, además de indicadores de alianza efectiva.



El sentido que orienta el vínculo entre escuela y familias es promover el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Así como las escuelas forman académicamente y las familias educan en valores, las familias también influyen en el desarrollo de habilidades escolares y las escuelas promueven habilidades sociales para la convivencia (Epstein, 2013; Romagnoli y Gallardo, 2007).

Para avanzar en este objetivo, favoreciendo la participación inclusiva de la comunidad escolar, el trabajo de la escuela ha de ser diseñado y actuado pensando en las diversas familias que asisten a ella, valorando, respetando y aprendiendo de la diversidad, ofreciendo respeto y dignidad, valorando las opciones de cada familia y promoviendo orientaciones que favorezcan el desarrollo familiar (Simón, Giné y Echeita, 2016).

Construyendo alianza escuela-familias

Si bien la construcción del vínculo escuela-familias toma formas específicas en cada institución, algunas experiencias positivas sobre el tema permiten identificar ciertos rasgos comunes, los cuales vale la pena considerar:

- **La escuela cree que es posible construir comunidades educativas orientadas al desarrollo de todos y todas.**



- Cada persona se siente bienvenida y valorada como parte necesaria para la mejora constante de la escuela (Simón et al., 2016).
- **Toda la comunidad educativa cree que formar alianza con las familias es relevante** para el desarrollo de los y las estudiantes a lo largo de su vida escolar y futura (Epstein, 2013).
- **La construcción de alianza con las familias es una decisión institucional.** Sostenedores y equipos directivos lideran y apoyan el trabajo escuela-familias, lo cual se manifiesta en el tiempo para la planificación y preparación, como en la incorporación de la temática en el proyecto educativo institucional (PEI) y otros instrumentos de gestión escolar (UNICEF, 2009)².
- **La escuela identifica sus fortalezas y dificultades para trabajar con las familias,** y revisa y limita toda barrera que dificulte la participación (Simón et al., 2016).

² Resulta interesante al respecto la propuesta de la comuna de Recoleta, en la Región Metropolitana, donde se ha generado el rol de educador tutor, encargado/a de la jefatura de curso, con una distribución de su jornada de trabajo que consigna un 30% a docencia expositiva y un 70% de su tiempo a tareas ligadas al rol tutor, incluyendo las tareas de vínculo con las familias.

- **La incorporación de las familias comienza desde las escuelas**, las que desarrollan acciones concretas para construir vínculos con ellas (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004).

- La escuela **evalúa y potencia espacios donde familias y escuela influyen en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes** (Simón et al., 2016), sea tanto en el plano de la formación académica y social que opera en la escuela, como en las prácticas de crianza y bienestar integral en el hogar (MINEDUC/Educación Chile, 2013).

- **Las formas importan** (Pérez et al., 2004). La escuela se preocupa de ofrecer buen trato en cada instancia de encuentro, lo que se traduce en distintas acciones específicas, como por ejemplo:

- **Buena recepción de las familias** en la escuela, fundada en el buen trato y el respeto.

- **Gestión de diversos espacios y actividades escolares** que permiten atender distintos intereses y necesidades de las familias.

- Uso de **diversas estrategias para informar** de manera clara y oportuna (reuniones, llamados telefónicos, diarios murales, notas, visitas al hogar y otras).

- **Comunicación permanente a las familias** de actividades que las involucran directamente y también de aquellas que permiten a la escuela desarrollar su proyecto educativo.

- **Política de puertas abiertas**. Las familias cuentan con acceso expedito, y mediante protocolos conocidos, a equipos directivos, educadores y educadoras.

- **Disposición y escucha genuina** de los educadores, educadoras, profesores jefes y equipos directivos a las dudas, sugerencias y críticas de las familias.

- La escuela **confirma un equipo de trabajo encargado de coordinar y evaluar las distintas acciones** ligadas a la relación escuela-familias. En Estados Unidos se ha denominado a estos responsables como “Equipos de Acción para las Asociaciones”



(Epstein, 2013); en Chile, se han creado “Equipos Familia-Escuela”, conformados por educadores, educadoras y al menos una persona del equipo directivo (UNICEF, 2009) y también se han formado equipos de trabajo conformados por representantes de todos los estamentos, incluyendo apoderados y estudiantes (Experiencia del programa “Aprender en Familia” de la Fundación CAP).

Avanzando hacia una relación efectiva: grados de involucramiento

Existe escasa evidencia sobre cuáles debieran ser los primeros pasos para iniciar un proceso de transformación de las relaciones de la escuela con sus familias (Rivera y Milicic, 2006). Sin embargo, un estudio nacional reciente realizó un interesante hallazgo al respecto, identificando en 12 escuelas con trayectorias positivas de mejoramiento escolar una gradiente de la relevancia o centralidad de la participación familiar, que podría dar cuenta de un camino a recorrer en la construcción de vínculo escuela-familia (Bellei et al., 2014).

Vale la pena indicar que en ninguna de las escuelas estudiadas se identificó conflicto o desinterés por trabajar con las familias, y en todas las escuelas las familias reconocían la importancia de la escuela. Este podría ser un nivel básico a gestionar, un “Nivel 0”, desde el cual se podría avanzar en los siguientes niveles que identificó el estudio:

- **Nivel 1. Construcción de sentido de comunidad:** en un primer nivel, algunas de las escuelas estudiadas mostraron preocupación por generar sentido de comunidad y pertenencia con sus familias, buscando explícitamente ir más allá de la relación instrumental cliente-servicio, con el fin de formar vínculo y compromiso afectivo con su misión institucional. Formar comunidad “predispone a las familias más favorablemente para cumplir con las exigencias de la escuela, responder positivamente a sus demandas, y acoger más fácilmente los requerimientos que se les hagan para apoyar o supervisar el trabajo de sus hijos” (Bellei et al., 2014, p.57).

- **Nivel 2. Información e involucramiento activo en el plano recreacional y formativo:** en este nivel, algunas de las escuelas estudiadas procuraban comunicarse de forma activa con sus familias, informando los avances del estudiantado y de la escuela en general. Además, promovían la participación de las familias en actividades artísticas y culturales y generaban instancias de formación, aspirando a contar con apoyo familiar en el proceso educativo. En este nivel, las escuelas eran vistas como “cercanas” a ojos de las familias, y estas se percibieron genuinamente invitadas a la participación.

- **Nivel 3. Alto grado de involucramiento efectivo de las familias con la escuela:** en este nivel, la participación de las familias resultaba un factor relevante en el mejoramiento global de las escuelas estudiadas, y se identificaban a tal punto con ellas que las consideraban “suyas”. Así, las familias exhibían un alto orgullo por ser parte de la comunidad educativa, producto de lo cual las escuelas “se benefician de un enorme capital social, constituido por la confianza y colaboración con sus comunidades, casi todas desprovistas de recursos económicos y culturales. Así, ellas apelan exitosamente a las familias para supervisar, apoyar y motivar a los niños con el (exigente) trabajo escolar” (Bellei et al., 2014, p.58).

En el estudio citado, la gradación en niveles de intensidad de la relación escuela-familias se relacionó con el avance y consolidación de los procesos de mejoramiento escolar en general. La alianza efectiva familias-escuela, al igual que en estudios previos (Pérez et al., 2004), no resultó una condición necesaria pero sí un facilitador de la mejora sostenida en la calidad educativa.

Si la escuela decide emprender esfuerzos por mejorar y fortalecer la relación con las familias, resulta útil considerar las principales barreras que podría enfrentar en el proceso.

Obstáculos y dificultades que desafían la alianza escuela-familias

La alianza escuela-familias, como toda relación humana, no está exenta de tensiones. A continuación se describirán algunas de las más recurrentes, identificadas en distintas investigaciones y experiencias profesionales. Nombrar los problemas y comprender su naturaleza relacional, es parte de la solución de los mismos.

- **Ausencia de canales de comunicación:** la escasez o ausencia de herramientas para comunicar a las familias es tanto un problema como un síntoma de que la participación no es promovida de manera activa en la escuela (Romagnoli y Gallardo, 2007). La ausencia o debilidad en los canales de comunicación, en ocasiones, deriva en la generación de rumores y malos entendidos que operan como mecanismos de control y resistencia ante las decisiones de la escuela, restándole impulso a cualquier iniciativa.



- **Desconocimiento mutuo:** en ausencia de vínculo, la relación entre escuela y familias se presenta marcada por la indiferencia y el desconocimiento mutuo (Ramírez, 1997). Este tipo de relación se expresa en la imagen recurrente de “padres no comprometidos y profesores indiferentes” (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005).

- **Delegación de responsabilidad de las familias en las escuelas:** se ha constatado la tendencia de algunas familias a “dejar toda la responsabilidad de la educación de los niños y las niñas en el Programa, Jardín Infantil o Escuela” (UNESCO, 2004, p.30). Esta situación afecta a las y los educadores y dificulta la construcción de alianza. En contextos de pobreza, esta dinámica se ha comprendido como el resultado de políticas escolares que históricamente han desvalorizado la cultura de origen del estudiantado, transmitiendo a las familias que su aporte no es requerido (Ramírez, 2006).



• **Malestar familiar ante demandas escolares difíciles de satisfacer:** especialmente en escuelas de nivel socioeconómico bajo, estudios nacionales han constatado cómo la exigencia de apoyo que la escuela hace a las familias, en ocasiones puede “provocar angustia en las madres ante la incapacidad de ayudar a los hijos en tareas por falta de preparación” (Rivera y Milicic, 2006, p.119). Esto se podría ver intensificado en enseñanza media, sin embargo, es relevante considerar que las demandas de la escuela podrían generar tensiones y malestar en el núcleo familiar a lo largo de todo el ciclo escolar.

• **Atribución cruzada de culpas:** la ausencia de alianza se vuelve clara cuando las familias y la escuela se desligan de la responsabilidad del aprendizaje o conducta de las y los estudiantes, culpabilizándose mutuamente de toda dificultad (Alcalay et al., 2005). Junto a esto, se percibe una desvalorización de la escuela y sus educadores por parte de las familias, así como de estas por parte de la escuela (Romagnoli y Gallardo, 2007).

• **Relación centrada en lo negativo:** cuando la escuela convoca a las familias exclusivamente para discutir los problemas y supuestos déficits de las y los estudiantes o cuestionar sus capacidades parentales, la percepción frecuente de las familias es la de ser posicionadas en el “banquillo de los acusados”, ya juzgadas por la escuela por no ser familias suficientemente buenas (Alcalay et al., 2005). La comunicación, así, tiende a ser unidireccional, siendo la escuela la que transmite y se queja frente a familias que reciben críticas sin espacio a réplica, y sin ser consideradas como un aporte en la construcción de soluciones (Rivera y Milicic, 2006).

• **Estigmatización y descalificación:** especialmente en sectores de pobreza, se ha descrito como una barrera al encuentro la descalificación hacia las familias y sus saberes desarrollada de manera implícita y explícita por las escuelas (Ramírez,



2006). La escuela observa a las familias desde el déficit, centrada en lo que les faltaría, dificultando el reconocimiento de potenciales recursos. Esto se traduce en ocasiones en relaciones paternalistas, donde la escuela prefiere hacer por las familias lo que de antemano ha asumido que ellas no pueden realizar. En este escenario, las familias “entregan la educación a la escuela, ante la sensación de no poder aportar nada al proceso educativo ni ser bienvenidas en él” (Romagnoli y Gallardo, 2007, p.5).

- **Desconfianza:** en ausencia de alianza y buen trato mutuo, se ha descrito la presencia de desconfianza en la relación. Por una parte, las familias dudan de presentar sus legítimas sugerencias o cuestionamientos a las labores de la escuela por temor a represalias que podrían impactar en el desempeño y bienestar de sus niños y niñas (Ramírez, 1997). Por otra parte, desde la perspectiva de las escuelas, malas experiencias pasadas con las familias pueden generar en las y los educadores una predisposición poco abierta al encuentro, llevándoles a actuar de forma defensiva en función de protegerse de malos ratos y descalificaciones. Reconocer la historia de encuentros de educadores y familias resulta importante en función de la instalación de cualquier mejora.

- **Resolución violenta de conflictos:** en ocasiones se ha constatado que la manera de resolver conflictos entre familias y educadores por parte de algunas familias consiste en la realización de “escarmientos” o “funas colectivas”, consistentes en amedrentamientos grupales a la salida de la escuela e incluso agresiones físicas (Rivera y Milicic, 2006). Estos mecanismos serían válidos a ojos de quienes los realizan, pues perciben que solo mediante ellos pueden recibir atención desde la escuela.

Es importante considerar que estos hechos no se explican necesariamente como “salidas de libreto” o “días de furia”, responden a una escalada de violencia y hostigamiento mutuo entre la institución y las familias que, lamentablemente, pueden derivar en agresiones si no se generan canales de contención, escucha y resolución positiva de conflictos.

Características de una alianza efectiva escuela-familias

¿Cómo saber si la relación con las familias avanza de manera positiva? ¿Cómo identificar indicadores de buena relación, de alianza efectiva familia-escuela? La presencia de los siguientes elementos ayuda a reconocer el avance en el trabajo con las familias:

- **Complementariedad de funciones:** las escuelas cuidan y reconocen la individualidad de cada estudiante, y actúan para ofrecer a todos y todas reconocimientos y valoración. Las familias, por su parte, reconocen que niños y niñas también son estudiantes y refuerzan a diario la importancia de la escuela (Epstein, 2013).





- **Mejora la relación de personas adultas, niños, niñas y adolescentes en el plano familiar:** las familias, al tener información suficiente para entender las tareas y metas de la escuela y al poder participar activamente en ella, logran percibirse con mayor confianza y soporte para apoyar el aprendizaje desde el hogar, lo cual puede favorecer mejores relaciones dentro de cada familia (Rivera y Milicic, 2006).

- **Mejoran las instancias tradicionales de encuentro:** reuniones de apoderados, entrevistas y espacios de participación y representación se fortalecen y se vuelven hitos importantes y esperados en la vida escolar (Romagnoli y Gallardo, 2007).
- **Los alumnos perciben y valoran la buena relación** existente entre su escuela y sus familias (Epstein, 2013).
- **Nuevas energías para la escuela:** las escuelas, al mediano plazo, recuperan tiempos y energías dedicados a la construcción de alianza con las familias para dedicar esfuerzos a otras instancias de gestión (Gubbins y Berger, 2002; Romagnoli y Gallardo, 2007; UNICEF, 2009).
- **Mejora la relación de las familias con educadores y profesores jefes:** el buen trato y el respeto son aspectos claves de la relación escuela-familias. Cuando se avanza en la construcción de vínculos efectivos, esto es percibido por todos y todas. De ello dieron testimonio educadores de una escuela de Santiago tras un proceso de acercamiento con las familias: “ha mejorado mucho la relación con la comunidad de apoderados. Ahora nos ven de otra forma y nos respetan. El camino ha sido largo y complejo, antes no era así la relación con las familias” (UNICEF, 2009).
- **Aumentan las respuestas de competencia frente a las dificultades:** en las escuelas que logran avanzar hacia una relación positiva familias-escuela, disminuye la desesperanza respecto a las situaciones complejas del diario vivir, y se fortalece la sensación de que las soluciones y mejoras se encuentran en sus manos.
- **Percepción de misión compartida:** familias y escuela dan cuenta de compartir metas comunes y valoran el trabajo y aporte conjunto. Los problemas suelen resolverse de manera eficaz. Disminuyen las críticas y reproches mutuos, la desconfianza y el desconocimiento (Gubbins y Berger, 2002; Pérez et al., 2004; Romagnoli y Gallardo, 2007; UNICEF, 2009).

Este capítulo presentó distintas características de una alianza efectiva escuela-familias, destacando la descripción de grados o niveles de involucramiento, obstáculos a considerar en el proceso y algunos indicadores que ayudarán a saber si se avanza o no en el sentido esperado.

Toda escuela que decida construir una alianza efectiva con sus familias iniciará un proceso de mejoramiento permanente, en donde cada instancia de encuentro representará nuevos aprendizajes y oportunidades de perfeccionamiento. Fortalecer la relación con las familias ofrecerá a las escuelas condiciones favorables para promover el pleno desarrollo de cada estudiante; las familias, por su parte, podrán hacer efectivo su derecho a participar del proceso escolar.

En el próximo capítulo se proponen orientaciones concretas para la acción y reflexión escolar respecto a las reuniones con las familias, entendiendo a estas instancias como espacios privilegiados para la participación.

» EN RESUMEN «

Las principales ideas tratadas en este capítulo fueron las siguientes:

- La construcción de una relación colaborativa entre escuela y familias **depende en gran medida de la decisión de la escuela en su conjunto y del apoyo explícito del equipo directivo**, que permita impulsar y sostener el trabajo orientado a favorecer una alianza escuela-familia.
- Es necesario considerar la construcción de una alianza escuela-familia como un proceso de mejoramiento continuo, distinguiendo etapas y niveles de avance esperados. **En un primer nivel, resulta necesario que las escuelas abran sus puertas a la participación, buscando explícitamente formar un vínculo con las familias, creando un compromiso afectivo con la misión institucional.**
- **Existen distintas barreras a enfrentar en el camino hacia una relación colaborativa entre escuela y familias.** Reconocer, eliminar o limitar el impacto de estas barreras es clave para avanzar.
- Existen indicadores que podrían ayudar a evaluar el avance en torno a la relación escuela-familia. Algunos de estos son la **percepción de misión compartida, la disminución de conflictos y la complementariedad de funciones entre familias y escuela.**





CAPÍTULO IV:

**ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR
REUNIONES PARTICIPATIVAS CON LAS
FAMILIAS**

Este material se sustenta sobre la premisa de que toda iniciativa de mejora escolar requiere desarrollarse enlazando activamente dos polos: reflexión y acción. Este capítulo ofrecerá elementos vinculados con ambos aspectos, brindando orientaciones concretas y temas a reflexionar para el desarrollo de procesos de renovación de las reuniones con las familias, principal propuesta práctica de este material.

Inclusión y trabajo con las familias

Cada escuela está llamada a trabajar con todas las familias, valorando en igualdad de condiciones la diversidad de estructuras que estas presentan en la actualidad. En este sentido, el trabajo escuela-familias que se propone es orientado desde una perspectiva de inclusión.

Apelar a la inclusión en el trabajo con las familias se enmarca en la preocupación por asegurar el acceso a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. Ni el género, ni la discapacidad, ni las creencias u origen social o cultural debieran limitar la participación escolar de niños, niñas y adolescentes, ni tampoco la de sus familias. Para avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva, abierta a la diversidad estudiantil y familiar, se ha de reflexionar sobre los desafíos que supone la inclusión en general (UNICEF, 2005; 2006b):

- La inclusión es **aprender a vivir, aprender a aprender y aprender a trabajar juntos**; es una invitación al aprendizaje permanente por compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles. Familias y escuelas pueden nutrirse en este proceso.



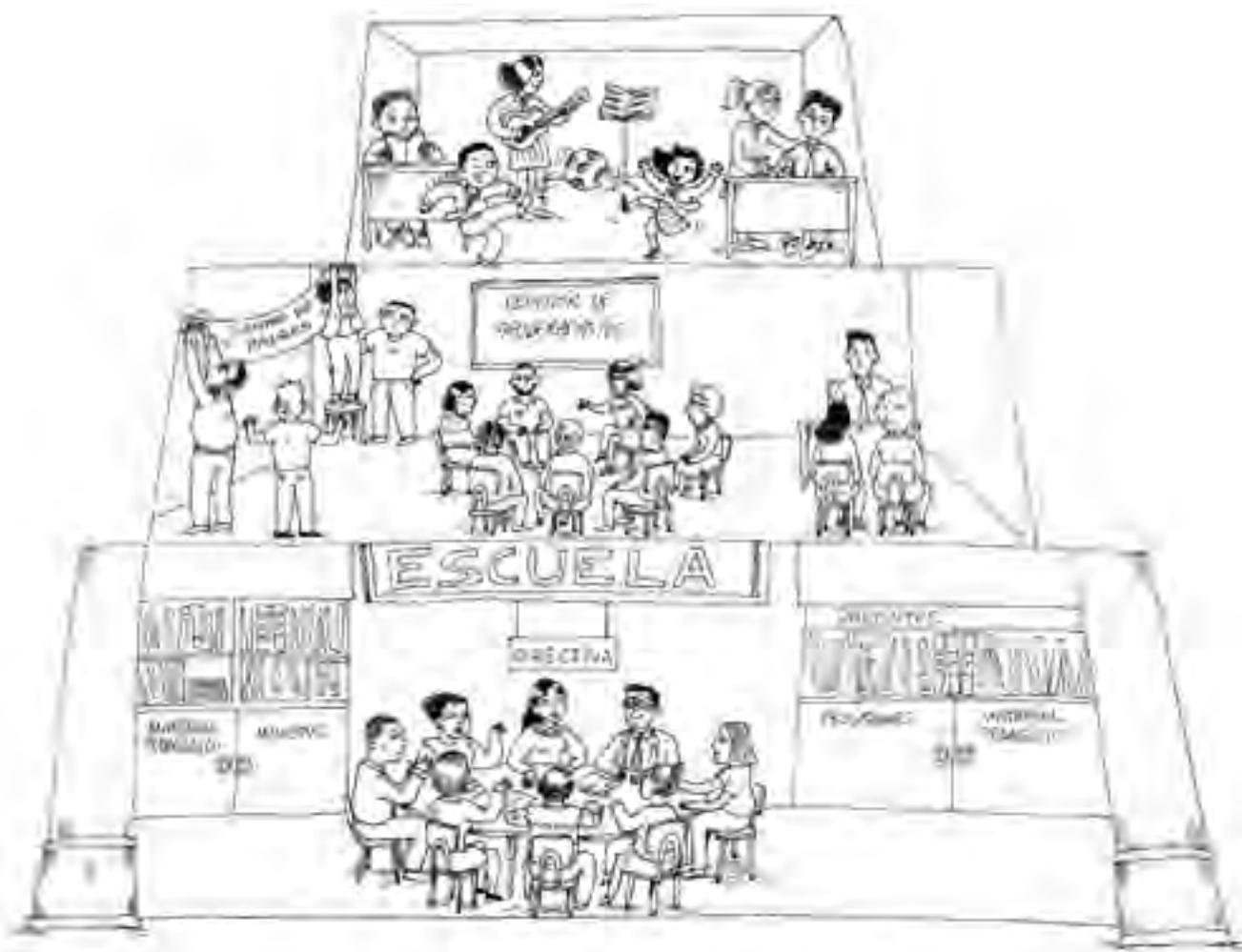
- Inclusión no es ayudar a las familias a calzar dentro de sistemas, estructuras y prácticas escolares existentes; **es transformar la escuela para que sea un espacio abierto a la presencia de las diversas familias del presente.**

- Al pensar desde la inclusión, **toda barrera de entrada o exclusión interna debe ser atendida y limitada.** Esta orientación supone la reflexión crítica en cada escuela respecto a las propias prácticas escolares. La reflexión puede ser apoyada en base a preguntas como las siguientes:

- *En esta escuela, ¿todas las familias tienen igual posibilidad de participar?*
- *¿La escuela hace distinciones respecto a las familias según su composición?*
- *¿La escuela utiliza la categoría de familias “bien constituidas”?*
- *¿La escuela etiqueta a algunas familias como “familias problema”?*
- *¿Los horarios que ofrece la escuela reconocen las actividades de las familias?*
- *¿La información que la escuela ofrece es de acceso universal para todas las familias? (por ejemplo, ¿tienen acceso a igual calidad de información tanto familias lectoras como familias no lectoras o en situación de discapacidad visual o baja visión?)*
- *¿Qué participación se ofrece a las familias en las reuniones?*
- *¿Se promueve algún protagonismo familiar?*
- *¿Pueden influir las familias en la elección de temas que se revisarán en reuniones?*

- **La inclusión es un proceso permanente** (Echeita y Ainscow, 2011). Siempre será posible identificar nuevas barreras que obstaculizan la participación familiar y estudiantil, y, en consecuencia, nuevas oportunidades de mejoramiento de las prácticas escolares. Avanzar hacia más inclusión es un desafío permanente para la educación y la sociedad.

- **La inclusión no es un atributo de las personas, sino una característica de los contextos y de las actividades que se desarrollan en ellos** (Lissi, 2016).



Claves para la preparación y desarrollo de reuniones con las familias

A continuación se describirán distintos aspectos que pueden resultar de utilidad tanto al diseñar como al desarrollar reuniones con las familias.

ASPECTOS FUNDAMENTALES A CONSIDERAR AL PLANIFICAR REUNIONES CON LAS FAMILIAS:

1. Son un espacio de encuentro importante y estratégico.

Permiten la comunicación, participación y apoyo entre familias y escuela. A diferencia de otras actividades, las reuniones logran convocar a la amplia mayoría de las familias.

2. Son un instrumento de gestión de la escuela.

Es importante aprovechar las reuniones como espacios clave para la discusión de criterios y énfasis del Proyecto Educativo Institucional, comprometiendo a las familias con la visión y misión de la

escuela. Las reuniones no son un esfuerzo “en soledad” de cada educador o educadora, son un dispositivo de gestión institucional que permite al establecimiento:

- Informar respecto de los logros y desafíos del Proyecto Educativo Institucional.
- Profundizar con las familias en temáticas relevantes para el desarrollo integral de la diversidad estudiantil.
- Articular y comprometer a las familias tras objetivos compartidos.
- Recibir críticas y sugerencias de mejora desde el punto de vista de las familias, que pueden enriquecer la actividad escolar.
- Reconocer recursos disponibles en la comunidad escolar en función de la formación del estudiantado.





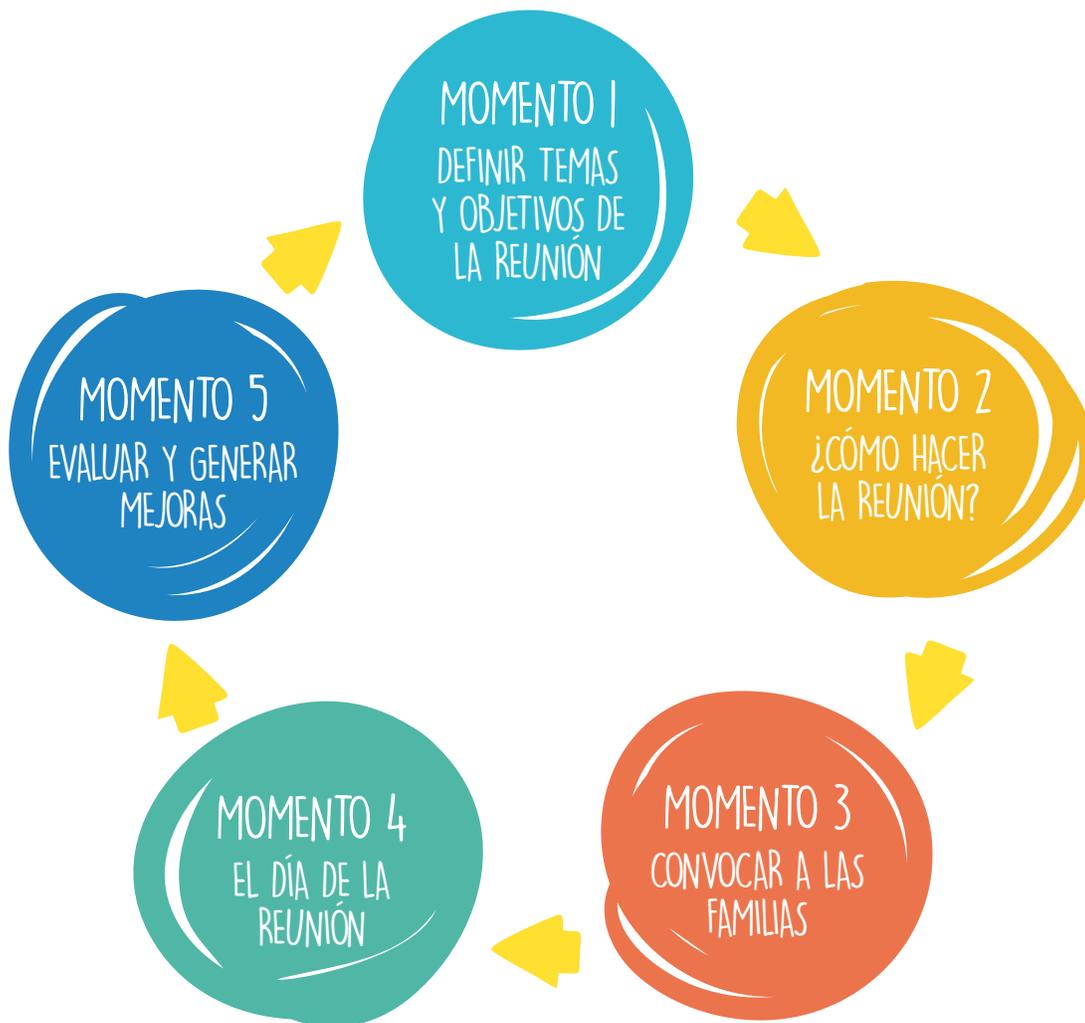
3. Son un ámbito de participación activa. Es posible incorporar a las familias en la planificación de temas a desarrollar durante el año, distribuir responsabilidades en la reunión, ceder espacios de esta a la coordinación autónoma de las familias.

4. Son una instancia para hacer efectivo el buen trato y la valoración de la diversidad. Cada reunión puede constituirse en un ámbito de buen trato y reconocimiento para todas las familias. Es importante favorecer la construcción de un clima en el que estas puedan sentirse acogidas y manifestar sus intereses, opiniones, inquietudes, temas de interés y propuestas hacia la escuela.

5. Son un espacio de aprendizaje para la comunidad escolar. Las reuniones pueden ser una instancia valiosa para que las familias expongan y compartan sus experiencias y preocupaciones sobre distintos temas y necesidades de niños, niñas y adolescentes, donde además compartan estrategias acerca de cómo ayudarlos. Es importante diseñar metodologías de trabajo en que las familias puedan dialogar y aprender entre sí en torno a la crianza de sus hijas e hijos.

6. Son un espacio de entrega de información para el desarrollo de parentalidad activa por parte de las familias. Es relevante considerar siempre en las reuniones la entrega de información a las familias, favoreciendo su acompañamiento y apoyo al desarrollo de niños, niñas y adolescentes, en sus distintas etapas. Las familias valoran recibir datos concretos que orienten sus prácticas de crianza.

LOS CINCO MOMENTOS DE LA REUNIÓN DE APODERADOS/AS



A continuación, en el marco de la descripción de aspectos fundamentales a considerar al planificar reuniones, se señalarán orientaciones para gestionar los “cinco momentos de las reuniones con las familias”.

El propósito de describir estos momentos es proponer un circuito de preparación de reuniones con las familias, en la perspectiva de asegurar la efectividad de estos espacios de trabajo y el aprendizaje permanente de cada escuela respecto a estas estrategias de acción, enfatizando que el éxito en este ámbito depende de la escuela en su conjunto.



MOMENTO I

DEFINIR TEMAS Y OBJETIVOS DE LA REUNIÓN (QUÉ, POR QUÉ Y CON QUIÉNES)

Es importante tener presente qué temas espera desarrollar la escuela en el trabajo con las familias y con cuáles objetivos. Estas definiciones, idealmente, debieran ser institucionales (ligadas al PEI, la visión y la misión de la escuela). Cada comunidad escolar ha de discutir y decidir qué quiere abordar junto a las familias y por qué. Estos objetivos debieran ser conocidos por la comunidad escolar completa, siendo altamente recomendable la participación en estas definiciones del Centro de Padres, Madres y Apoderados (CEPAS), u otros representantes de las familias por cada ciclo escolar.

Es relevante que, en la definición de temas y objetivos, se instale una perspectiva de desarrollo o de trayectorias escolares, en el entendido de que no todos los temas podrán ser relevantes para las familias en todas las edades de sus hijos e hijas. De este modo, una planificación por ciclo puede resultar útil al



definir los temas a trabajar durante el año en las reuniones. Las propuestas de los capítulos VI y VII de este material incorporan esta reflexión.

Finalmente, es útil programar al comienzo de año los temas que podrían ser interesantes de abordar en reuniones y con qué objetivos. De esta forma, cada educador o educadora puede evaluar las necesidades de las familias del curso a su cargo y preparar con tiempo cada reunión, actualizándose sobre la temática que abordará y teniendo claro el sentido de su realización.



MOMENTO 2

¿CÓMO HACER LA REUNIÓN? DEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS PARA SU DESARROLLO

Teniendo claro qué tema se va a trabajar en cada reunión y con qué objetivos, es posible iniciar el proceso de imaginar cómo llevar a cabo el encuentro, identificando así qué material de apoyo será necesario incorporar, qué estrategias poner en práctica, cómo favorecer el diálogo y la discusión entre los apoderados, qué tiempos se destinarán en la reunión al tema elegido y cómo insertar esta actividad junto con otros aspectos habituales de las reuniones (entrega de notas, discusión de sub centros de apoderados/as, rifas, etc.).

El diseño de las estrategias a implementar en la reunión con las familias puede resultar mucho más efectivo si se realiza de manera colectiva al interior de cada escuela, valorando los conocimientos y experiencias disponibles.

Un tiempo mínimo de trabajo en torno a un tema específico con las familias son 30 minutos. En ese lapso es posible:

- **Plantear un tema de manera específica:** esto se puede realizar incorporando una breve introducción del educador o educadora. Para preparar tal apertura, este libro ofrece material de apoyo para cada reunión.
- **Diversificar metodologías para abrir una discusión entre las familias:** usar tarjetas o preguntas, trabajar en grupos o en duplas, por ejemplo, son maneras de iniciar la discusión. Lo importante es que el educador o educadora adopte un rol facilitador en la reunión, entregando espacios a las familias para discutir y abordar cada tema en conjunto.
- **Generar un plenario:** tras el diálogo entre las familias, es importante resguardar un momento donde poner en común las ideas alcanzadas, permitiendo a todas y todos participar, escuchar y construir en conjunto acuerdos o conclusiones generales.





MOMENTO 3

CONVOCAR A LAS FAMILIAS

Planificar la convocatoria a la reunión es muy importante. Se pueden tener excelentes ideas de qué hacer y por qué, y también muy buenos diseños sobre cómo desarrollar las reuniones, pero si no se logra convocar a las familias, este importante trabajo puede no resultar efectivo. Algunas sugerencias en este sentido son:

- **Avisar a las familias con antelación y por diversos medios:** el diario mural de la escuela, comunicaciones al hogar, mensajes por correo electrónico, grupos de Facebook o incluso de mensajería telefónica pueden resultar útiles para este propósito. El punto es maximizar las oportunidades para que las familias se informen y recuerden asistir a la reunión.
- **Incorporar en la invitación una breve referencia a las temáticas a trabajar en la reunión:** lo importante es motivar la asistencia a la reunión. Si es posible vincular este espacio con intereses de las familias, probablemente se podrá contar con mayor presencia de apoderados el día de la reunión.



- **Fijar horarios de reunión donde la mayoría de las familias pueda efectivamente participar:** muchas escuelas han encontrado formas de compensar a sus educadores y educadoras por tener que destinar horarios extraordinarios a reuniones con las familias. El objetivo es llegar a la mayoría, y los esfuerzos institucionales pueden facilitar alcanzar esta meta.
- **Indicar fecha, lugar y horarios de inicio y término de la reunión:** destacar esta información en cada comunicado, y velar por cumplir con este compromiso con las familias (realizando e iniciando la reunión a la hora señalada).
- **Reiterar la invitación:** en este caso, la insistencia vale la pena, pues las demandas y preocupaciones cotidianas de cada familia pueden hacer olvidar estos encuentros. Recordar es apoyar.

La directora de una escuela municipal en la Región Metropolitana utilizaba diversos medios para convocar y recordar a sus familias el día de reunión. Una estrategia novedosa y efectiva para su escuela fue la coordinación con el camión repartidor de gas. Dado que la mayoría de las familias vivía en los alrededores de la escuela, y que el camión se insertaba por todos los pasajes a repartir el gas, ella le solicitó a este servicio que los días de reunión con las familias, junto con anunciar la venta de sus productos, recordara que ese día había reunión en la escuela.



MOMENTO 4

EL DÍA DE LA REUNIÓN

Cuando el día de la reunión con las familias llega, la planificación previa se pondrá a prueba. El espacio físico que recibirá a las familias, así como la conducción de la reunión, pueden ayudar a que esta instancia se convierta en una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad.

En función de conseguir la construcción de un clima de diálogo y promover la participación, la adecuación del espacio físico es relevante:

- **El espacio físico como facilitador del diálogo:** la sugerencia general es distribuir las sillas en semi-círculo o en mesas para grupos de trabajo. Esto permite que los asistentes puedan dialogar de manera directa y, además, altera la organización típicamente expositiva de las reuniones, donde las y los educadores hablan y las familias escuchan.



- **Condiciones acogedoras:** si es posible, ofrecer café y galletas a los asistentes, o agua o jugo, dependiendo de la época y el horario. Se pueden idear diferentes formas para asegurar que siempre exista algo para compartir y hacer más grato el encuentro, que dé señales de la importancia que cada escuela le otorga a este espacio.

Para discutir un tema de interés general en la reunión a través de una **actividad central**, donde se produzca discusión, diálogo, aprendizajes y acuerdos entre las familias, es importante considerar los siguientes aspectos de la reunión en su conjunto:

- **Dar la bienvenida:** recibir a los y las asistentes a la reunión, agradeciendo y valorando su presencia. Es posible recibir de pie, en la puerta, a cada participante, por ejemplo, antes del comienzo de la sesión.
- **Evitar quejarse por inasistencias:** cautelar por todos los medios no incomodar a las personas asistentes a la reunión por la ausencia de otras familias.

- **Motivar desde un comienzo a la participación:** recordar que cada reunión es un espacio en el que todas y todos tienen la oportunidad de conversar, compartir sus experiencias, ser escuchados con respeto y, a la vez, escuchar las experiencias de las demás personas.

Existen diversas metodologías para conocer a los y las asistentes. Un ejemplo de actividad es la siguiente: pedir que todos y todas se sienten, y que se vayan poniendo de pie en el caso que su respuesta fuera afirmativa respecto a preguntas a realizar (por ejemplo ¿Quién sabe tocar un instrumento? ¿Quiénes son ex estudiantes de esta escuela? ¿Quiénes nacieron en Santiago, o Punta Arenas, o Arica)? ¿Quiénes tienen hijos o hijas en otros cursos de la escuela?).

Otra metodología podría ser pedir a las familias que formen dos círculos con igual cantidad de participantes. Luego, pedir a un círculo que rodee al otro círculo y que sus integrantes se giren para quedar de frente respecto a un miembro del círculo exterior. En ese momento, el educador o la educadora puede hacer preguntas que cada persona debe contestar a quien tiene al frente, por ejemplo, ¿cuál es tu comida favorita?, ¿qué es lo que más valoras de tu niño o niña?, ¿qué ramo te gustaba más cuando estabas en el colegio? Es posible pedir, cada cierto tiempo, que las personas del círculo interior den un paso a la derecha, por ejemplo, para que así tengan la posibilidad de conversar con otra persona.

- **Ofrecer una síntesis de lo que sucederá:** iniciar la reunión señalando la tabla de temas a desarrollar y los tiempos destinados para cada uno. De esta manera, cada asistente conocerá el sentido de la reunión, la organización del tiempo de trabajo conjunto y las prioridades establecidas, sabrá qué esperar de la reunión y estará más dispuesto a trabajar y compartir con las demás personas (MINEDUC, 2004).

- **Favorecer el conocimiento mutuo:** es recomendable preparar algún tipo de distintivo para que cada asistente se identifique

por su nombre, especialmente si se trata de la primera reunión del año con las familias. Cada curso forma una comunidad específica, y el conocimiento entre las personas puede favorecer el trabajo a lo largo del tiempo.

- **Señalar lo más simple al principio:** con el objetivo de poder dedicar tiempo a la discusión de una temática específica en la *actividad central*, la sugerencia es abordar al inicio de la reunión los temas más simples e informativos, para posteriormente tratar las temáticas de mayor discusión y análisis. Esto permite, además, que al momento de la *actividad central* haya llegado la mayoría.

Si se debe entregar mucha información, es posible hacer esto por escrito, mencionando solo lo más importante de forma expositiva. Al entregar información por escrito, se debe considerar siempre el nivel lector de las personas participantes. Si es necesario, se puede explicar de manera personal lo que se ha entregado, para evitar exponer públicamente a quienes no hayan participado de experiencias de alfabetización.

- **Evitar la discusión de temáticas personales en el espacio de encuentro colectivo:** indicar que cualquier situación que involucre aspectos personales será abordada de manera privada al finalizar la reunión o en otro contexto (como entrevistas individuales). De este modo, se valoriza y respeta el tiempo de encuentro de las familias del curso en su conjunto.

- **Evitar la exposición de situaciones personales en reunión:** en lo posible, evitar la expresión de comentarios individuales con información de carácter confidencial de estudiantes específicos frente a las familias del curso, sean expresados por personas de la escuela o bien por representantes de las familias.

- **Las notas, al final:** es recomendable dejar el espacio de entrega de notas o reportes específicos para el final de la reunión, para así dar mayor énfasis al momento de la *actividad central*. La entrega de notas puede distraer y hacer más difícil la generación de condiciones para el diálogo y la participación.



Al desarrollar una **actividad central**, abordando en conjunto con las familias un tema específico dentro de la reunión, es importante tener en consideración lo siguiente:

- **¿Qué es la actividad central?** Consiste en una actividad de reflexión que busca favorecer la participación activa y diálogo de todas las personas asistentes respecto a un tema específico.

En los tomos 2 y 3 de este libro se exponen 11 sesiones de reuniones con familias, y cada una ofrece una metodología de trabajo asociada para el desarrollo de una actividad central, distinguiendo cuatro momentos:

i. Introducción y motivación del docente al tema específico:

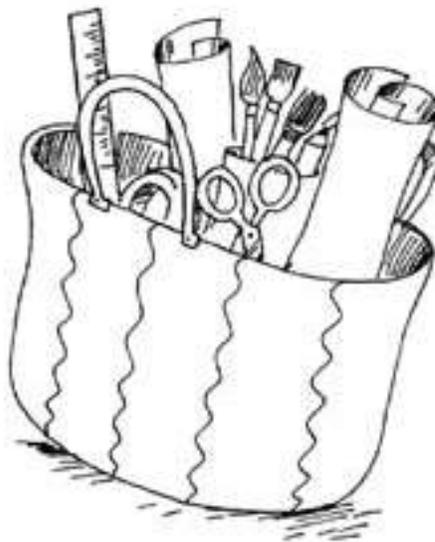
consiste en una breve introducción por parte del educador o educadora (aunque también puede ser desarrollada por otra persona del equipo directivo o docente de la escuela), donde se informa a las familias de la relevancia del tema a discutir, tanto para la vida familiar como escolar, y, especialmente, para el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

En la introducción, es posible utilizar apoyo gráfico, presentaciones a exponer en formato PPT (power point) y otros materiales que ayuden a dar inicio a la reflexión con las familias. Cada reunión propuesta en este libro ofrece contenidos que el educador o educadora puede incorporar en la introducción.

Es fundamental reiterar en esta instancia que cada reunión es un espacio en el que todos y todas tienen la oportunidad de conversar, compartir sus experiencias y escuchar las de otras personas adultas, en un marco de respeto (MINEDUC, 2004).

ii. Discusión entre apoderados/as o reflexión individual:

estas discusiones, para ser activadas, en ocasiones requieren del desarrollo de una actividad de reflexión individual o discusión grupal que “rompa el hielo”.



Las actividades “rompe hielo” son dinámicas sencillas que tienen como propósito disponer al grupo a la reflexión. El formato que tenga la actividad “rompe hielo” debe estar en directa relación con el tema a desarrollar en la actividad central.

En temas que a veces son “difíciles de abordar, se utilizan técnicas lúdicas que tienen por objetivo relajar el ambiente y hacer entrar a los participantes en un clima de confianza. En temas en que se necesita cierta información previa, tienen por objetivo entregar ciertos elementos conceptuales o relacionarlos con la vida cotidiana” (MINEDUC, 2004, p.10).

Un ejemplo de dinámica “rompe hielo” es el denominado “juego de la lana”, donde se pide a las personas participantes que formen grupos de 6 personas, y se reparte a cada grupo un ovillo de lana. Quien tiene la lana en su mano, tendrá que responder una pregunta simple, de respuesta breve, que tenga relación con el tema a trabajar en la reunión (por ejemplo, si el tema es **convivencia escolar**, se pueden incorporar preguntas sobre aspectos generales, como ¿qué es para mí una buena convivencia escolar?).

Luego de responder, quien tiene en sus manos el ovillo debe lanzarlo a otra persona del grupo sin soltar un cabo de lana. Quien recibe el ovillo, también debe responder la misma pregunta, y sin soltar la lana, lanzar nuevamente el ovillo a otra persona hasta formar una red entre todas las personas del grupo.

En los capítulos VI y VII de este material, todas las reuniones con las familias incorporan alguna actividad para facilitar la activación de recuerdos o conocimientos personales respecto a las temáticas en discusión, tanto en formatos grupales como en reflexiones individuales. Estas actividades pueden ser interpretadas como instancias “rompe hielo”, en el sentido de disponer al grupo hacia la discusión general.



Algunas sugerencias que facilitan el trabajo grupal, que cada educador o educadora podrían proponer a las personas participantes de la reunión son las siguientes (Romagnoli y Morales, 1996):

- Escuchar cuidadosamente lo que dicen las otras personas, aun cuando se esté en desacuerdo.
- Respetar las opiniones, sentimientos y vivencias de cada participante.
- Respetar turnos de la conversación.
- Evitar tomarse la palabra, el tiempo es breve y todos y todas tienen derecho a participar.
- Es importante ayudar y estimular la participación de todos y todas.
- Ser críticos y críticas con las ideas, no con las personas.

Cada sesión del material ofrece además metodologías de trabajo para activar y promover la discusión grupal en mayor profundidad respecto al tema de cada sesión, en base a *pautas de trabajo* específicas. Pueden ser análisis de casos, preguntas generales a conversar, juegos con tarjetas, entre otras opciones de materiales.

En las discusiones entre las personas asistentes a la reunión, lo principal es velar porque exista participación de todos y todas en los grupos de trabajo.

El rol del educador o educadora es animar la discusión, recorrer cada grupo, escuchar los diálogos y entusiasmar a que cada persona tome la palabra.

iii. Plenario, donde cada grupo comparte el resultado de su trabajo, las principales conclusiones y las inquietudes que hayan surgido: este es un espacio en donde todas las personas participantes pueden escuchar lo que han reflexionado los grupos de discusión. Este es un momento importante de la reunión, pues “es el momento de escuchar la opinión del grupo más que las opiniones personales” (MINEDUC, 2004, p.11).

Los capítulos VI y VII de este material ofrecen sugerencias metodológicas sobre cómo llevar a cabo el *plenario* en cada sesión propuesta.

iv. Síntesis, donde el educador o educadora resume las principales ideas y acuerdos alcanzados: es recomendable que al finalizar la exposición en plenario del trabajo de cada grupo, el educador o educadora sintetice “los principales contenidos recogidos del plenario, de modo que todos los participantes de la reunión puedan visualizar de manera general el resultado de su trabajo conjunto” (MINEDUC, 2004, P.11).

Esta *síntesis* también puede ser desarrollada por una persona representante de las familias. De tomar esta opción, resulta clave definir con anterioridad quién se hará cargo de la síntesis, para que esa persona pueda estar atenta a la discusión y el plenario en general, pueda tomar nota y se sienta en confianza para elaborar la síntesis final.



Si durante la discusión entre las familias o el plenario no se logró hacer referencia a algunos aspectos críticos de la temática en cuestión, es recomendable que el educador o educadora introduzca estos conceptos al finalizar la sesión. Para ello, puede apoyarse ya sea en el contenido que cada sesión ofrece o bien en los *documentos para las familias*, que también entrega este libro en sus tomos 2 y 3.

En la propuesta metodológica de este material, las familias cobran un rol protagónico en cada **actividad central**. No obstante, el educador o la educadora a cargo es quien conduce la reunión, por lo tanto, es quien tiene la responsabilidad de orientar los tiempos, proponer estrategias y favorecer condiciones positivas para el diálogo en cada reunión.

El rol de cada educador o educadora es de facilitadores y guías en el proceso de discusión. Este rol ofrece seguridad a las personas participantes, favorece la construcción de un clima acogedor y cooperativo y facilita el respeto de los tiempos definidos para el encuentro.





MOMENTO 5

EVALUAR EL DESARROLLO DE LAS REUNIONES Y GENERAR MEJORAS PARA SIGUIENTES ENCUENTROS CON LAS FAMILIAS

Para iniciar un nuevo ciclo de planificación, es fundamental que cada escuela asuma el desafío de evaluar cada reunión realizada, considerando la opinión tanto de las familias como de las y los educadores.

Para conocer la opinión de madres, padres y apoderados/as, este material ofrece, en anexo, una encuesta que se podría aplicar al finalizar cada reunión. Esta es una estrategia posible, entre otras, que puede ser utilizada para mejorar las actividades propuestas en este material.

Para conocer la opinión y vivencia de cada educador, es fundamental generar dispositivos de escucha donde todas y todos puedan comentar cómo se sintieron en las reuniones, qué aspectos fueron difíciles de manejar, qué situaciones les generaron satisfacción, qué se podría mejorar.

Es posible y altamente recomendable incorporar estrategias de acompañamiento entre educadores, favoreciendo la observación por parte de docentes de reuniones de otros cursos, con el propósito de observar las dinámicas utilizadas y la participación alcanzada, para ofrecer luego retroalimentación al profesor o profesora jefe.

El trabajo escuela-familias es un desafío institucional, y la escuela en comunidad puede aprender y apoyar el trabajo que cada educador desarrolla en reuniones con las familias.

Toda la información recopilada respecto a la evaluación de las reuniones de apoderados/as puede ser sistematizada y analizada con el propósito de orientar procesos de mejora de forma permanente. Esta tarea podría quedar a cargo de un Equipo Coordinador Familia-Escuela al interior de la institución, o de Orientadores, Encargados de Convivencia y otros profesionales de la escuela.



Reuniones con las familias como vínculo entre personas adultas

Para finalizar este capítulo, resulta importante destacar dos aspectos específicos del rol docente al conducir reuniones, que se ponen en juego al momento de su “puesta en escena”.

Estos aspectos tienen que ver con la relación entre personas adultas que se construye en todo vínculo escuela-familias, y con atender y apoyar también al educador, educadora o profesor jefe expuesto en la relación con cada familia. Estos elementos son de vital relevancia, y merecen ser incorporados en espacios de reflexión pedagógica.

- **Horizontalidad en el trato.** En la construcción de toda relación las formas importan. El trato igualitario, horizontal y respetuoso entre las personas adultas que representan a las familias y aquellas que representan a la escuela ha de ser una meta cotidiana, en función de promover encuentro, cercanía y cooperación. En este sentido, la manera en que la escuela nombra a madres, padres y apoderados/as requiere ser tomada en consideración, especialmente cuando a través del lenguaje se enfatiza la asimetría que existe entre las instituciones.

En muchas escuelas, por ejemplo, de forma cotidiana se utilizan los términos “mamitas” y “papitos” para nombrar a las personas adultas que participan en las reuniones representando a las familias. El uso de estas palabras puede provocar el efecto de resaltar la asimetría en la relación de la escuela con las familias. Esta asimetría es un hecho que no requiere ser destacado, sino más bien limitado en función de construir un vínculo cooperativo. En la relación escuela-familias, ambas instituciones no tienen igual poder. Son las escuelas quienes convocan, organizan el espacio y el tiempo y, por lo general, definen de qué se hablará y quién hablará en las reuniones.

Este material aspira a colaborar en la conformación de relaciones crecientemente simétricas entre personas adultas que se reúnen en función de favorecer el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. En el encuentro, la escuela conserva experticia y saberes específicos sobre el aprendizaje y desarrollo del estudiantado, pero se vincula de manera igualitaria con otras personas adultas que también poseen conocimientos específicos y posibilidades de acción claves en función del bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

• **Reconocimiento de las inquietudes de educadores, educadoras y profesores jefes en el encuentro con las familias.** Cada escuela ha de reconocer que vincularse con las familias desde la posición de educadores y profesores jefes puede generar inquietud y preocupación. Esta no es una posición fácil. Por lo general, están solos o solas frente a más de una decena de personas adultas que esperan ser acogidas, escuchadas y comprendidas por la escuela, personas que pueden llevar quejas y molestias importantes hacia la escuela. Algunas veces estas quejas se plantean de formas que tensionan y dificultan el encuentro. Dado que cada educador es el “rostro visible” de la escuela en el trato cotidiano con las familias, esta situación podría provocar sensaciones de soledad, vulnerabilidad y exposición.



Todas las inquietudes, aprehensiones y preocupaciones de educadores, educadoras y profesores jefes requieren ser acogidas y apoyadas desde la escuela. Hay quienes podrían sentirse intimidados al momento de realizar una reunión con las familias y, por ello, actuar defensivamente e incluso de manera autoritaria. Como indica Paulo Freire, el miedo o la inquietud de la persona que educa es un derecho. Admitirlo sería el inicio de la superación, porque “asumir el miedo es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo (...) En una situación como ésta, creo que en lugar de la expresión de una falsa seguridad, en lugar de un discurso que de tan disimulador revela nuestra debilidad, lo mejor es enfrentar nuestro sentimiento (2002, p.88)”.

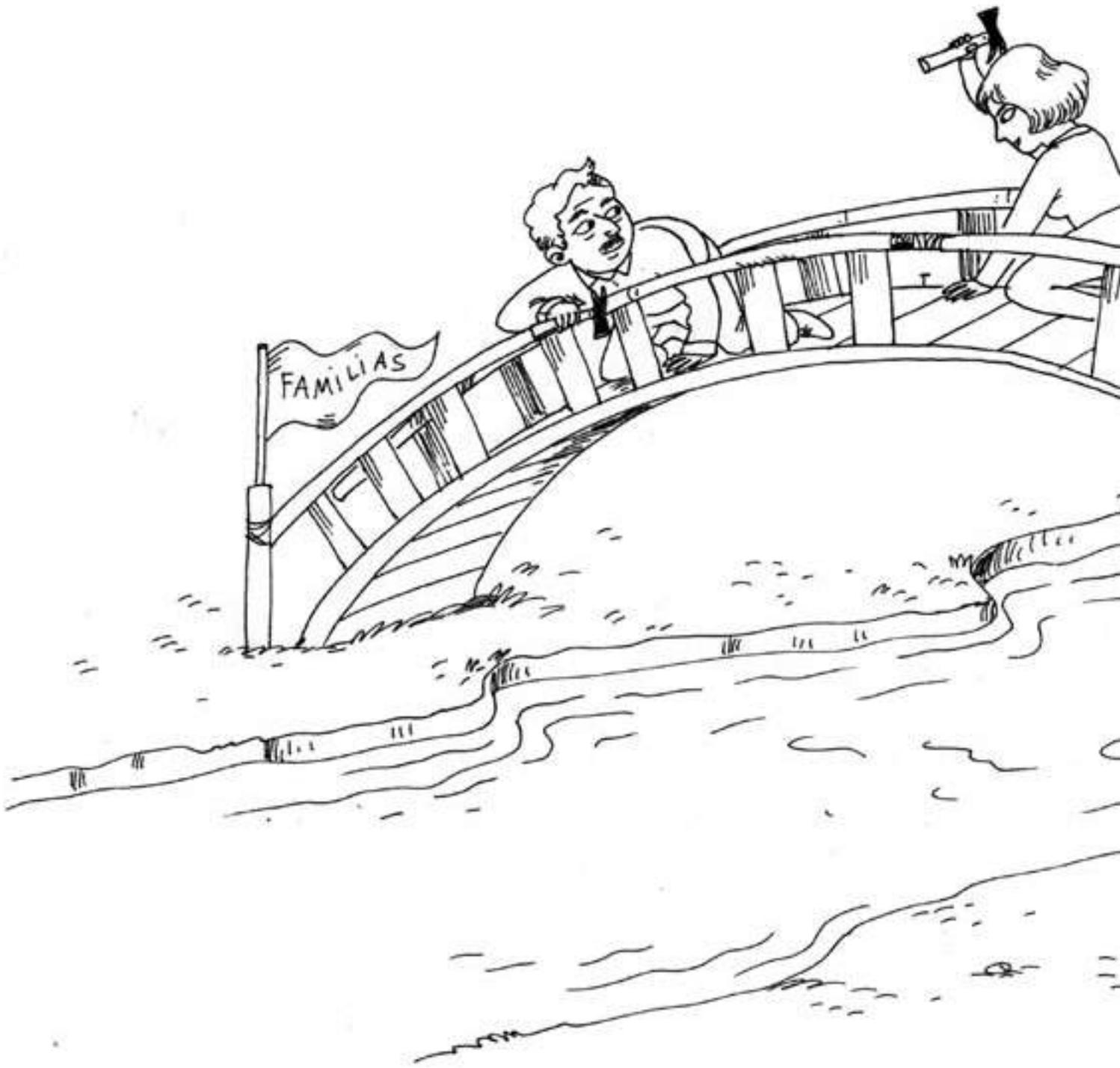
Hablar de las inquietudes, del nerviosismo o el miedo que la situación de reunión podría generar en educadores y educadoras es importante, especialmente en espacios protegidos de reflexión pedagógica con colegas, o incluso con las familias, explicitando esta situación en el marco de la reunión. Hacerlo permite controlar el miedo y, además, genera confianza genuina con quienes se tiene enfrente, favoreciendo la construcción de un vínculo honesto.

Este capítulo presentó orientaciones prácticas tanto para la reflexión sobre las reuniones con las familias como para su gestión y ejecución. Uno de los aspectos importantes que se abordó fue la descripción de la *actividad central* de cada reunión, el espacio dedicado a la discusión, el diálogo y la generación de acuerdos respecto a temas específicos, con el objetivo de hacer de esta instancia una situación de participación y genuino encuentro escuela-familias.

>> EN RESUMEN <<

Las principales ideas tratadas en este capítulo fueron las siguientes:

- **La participación de las familias en la educación es un derecho.** Velar por la construcción de contextos inclusivos para la participación en cada escuela es una forma de garantizar este derecho y el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes.
- Un contexto educativo avanza hacia la inclusión cuando sistemáticamente se busca identificar toda barrera que limite **la presencia, la participación o el aprendizaje de algunos grupos en condiciones de igualdad con sus pares en las instancias comunes a las cuales se les convoca.** Este proceso debe ser permanente.
- **Las reuniones con las familias son un espacio de gestión clave para favorecer la participación.** Estas deben planificarse, diseñarse de manera colectiva, ejecutarse y evaluarse para mejorar los siguientes encuentros.
- **Es posible generar en cada reunión con las familias un espacio de diálogo y discusión colaborativo en torno a temas relevantes para el pleno desarrollo del estudiantado.**
- Para conocer la opinión y vivencia de cada educador en el desarrollo de reuniones con las familias, **es fundamental generar dispositivos de escucha donde todas y todos puedan comentar cómo se sintieron, qué aprendieron y qué se podría mejorar a futuro.**
- En todo proceso de mejora del trabajo de la escuela con las familias **es necesario recoger la opinión de las propias familias y propiciar su participación.**
- En las reuniones con las familias se encuentran personas adultas con el fin de promover el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. **El respeto, buen trato recíproco y la horizontalidad en la relación son aspectos que requieren ser permanentemente sostenidos.**
- **La posición de profesores y profesoras jefe frente a las familias no es fácil en reuniones de apoderados/as.** Este trabajo requiere acompañamiento y las legítimas aprehensiones deben ser validadas y acogidas.





CAPÍTULO V:

PROYECCIONES Y EVALUACIÓN DEL
TRABAJO ESCUELA-FAMILIAS

Las oportunidades de participación de las familias en la escuela van más allá de la asistencia a reuniones. Éstas son importantes porque constituyen una instancia estratégica de participación, capaz de llegar a la mayoría de las familias, sin embargo, es necesario abrir el abanico de oportunidades de acción para fortalecer la relación escuela-familias. Existen otras modalidades de involucramiento capaces de movilizar a la comunidad educativa en su conjunto y aportar al pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Este capítulo describe distintos ámbitos a considerar para proyectar el trabajo de las escuelas con todas las familias de sus estudiantes. Además, ofrece orientaciones para incorporar la evaluación permanente del trabajo escuela-familias con el fin de lograr un mejoramiento continuo de esta línea de acción de la escuela.

Participación de las familias en educación

La Ley General de Educación en Chile (LGE) indica que todas las personas que conforman la comunidad educativa tienen derecho a ser informadas y participar del proceso educativo. Además, la ley señala –en su artículo 15– que son los establecimientos educacionales los que han de promover la participación de las familias a través de la formación de Centros de Padres, Madres y Apoderados/as y de Consejos Escolares. Junto a estas modalidades de participación organizada, reguladas por la actual normativa vigente, existen distintas formas de participación que las escuelas pueden promover para involucrar a todas sus familias.

Ahora bien, resulta necesario constatar que, en general, “la participación no es un proceso que surja de manera espontánea y natural. Al contrario, exige sentido de pertenencia y motivación para actuar” (Gubbins, 2016, p.60-62). Promover la participación familiar en la escuela supone invitar permanentemente, comprometer año a año a las familias y proyectar acciones que, necesariamente, deben extenderse en el tiempo de forma sistemática, para así vincular a participantes en constante cambio en la comunidad escolar.

Entre los beneficios de la participación, Levy sostiene que esta permite acrecentar “los niveles de pertenencia y de involucramiento institucional, dinamiza las potencialidades del conjunto y establece las posibilidades de conformación de una comunidad a partir del intercambio. Es un proceso complejo que implica tiempo y ajustes” (2013, p.172-173).

Para promover la participación familiar existen distintos ámbitos en que las escuelas pueden actuar, los cuales no se restringen a la participación de personas individuales, sino que también



comprenden "al conjunto o colectivo de padres, madres y apoderados que en forma organizada participan en un proyecto también colectivo" (Reca y López, 2002, p.28).

Ámbitos de participación de las familias en la educación escolar

Toda acción de participación de las familias en la escuela, en última instancia, tiene como objetivo la promoción de derechos de niños y niñas, ya sea garantizando su acceso a la educación y su pleno desarrollo, o bien la protección de toda forma de vulneración a la que podrían estar expuestos, tanto dentro como fuera de la escuela.

Identificar ámbitos concretos para promover la participación puede ser de utilidad a la hora de planificar y proyectar el trabajo de la escuela en torno a la relación con las familias. Existen muchas

posibilidades de acción, y cada institución puede organizar sus actividades anuales en la materia considerando estas categorías de participación.

Los ámbitos que se describen a continuación fueron definidos considerando las categorías de participación ofrecidas por Martiniello (2000), junto con las descripciones de ámbitos de involucramiento referidos por Epstein (2013), algunas reflexiones de Gubbins (2016) y la experiencia en terreno de UNICEF en Chile (2009). Los ámbitos identificados son los siguientes:

1. FAMILIAS COMO RESPONSABLES DE LA CRIANZA
2. FAMILIAS COMO EDUCADORAS
3. FAMILIAS COMO AGENTES DE APOYO VOLUNTARIO
4. FAMILIAS COMO PARTE DE LA COMUNIDAD ESCOLAR
5. FAMILIAS COMO AGENTES CON PODER DE DECISIÓN
6. FAMILIAS EN COORDINACIÓN CON LA COMUNIDAD LOCAL

A diferencia del modelo de Epstein (2013), donde la comunicación escuela-familias representa en sí misma un ámbito de participación, la comunicación fue deliberadamente excluida como ámbito particular de trabajo en esta descripción, pues está presente en cada una de las otras categorías referidas. Siguiendo a Martiniello, se consideró que la comunicación escuela-familia operaría más bien como “una variable de proceso e interacción presente –de diferentes maneras– en todas las modalidades de participación” (2000, p.179).

A continuación, se describen estos seis ámbitos específicos de participación, para luego avanzar en la presentación de ejemplos de acciones que cada escuela puede planificar y desarrollar para promover el involucramiento de las familias en la educación de niños, niñas y adolescentes:

1. Familias como responsables de la crianza de niños, niñas y adolescentes (parentalidad)

Las familias participan de la educación ofreciendo cuidado y protección a niños y niñas, teniendo entre sus responsabilidades la construcción de contextos familiares para el pleno desarrollo, generando relaciones y condiciones que permitan a cada estudiante asistir regularmente a clases y aprender.



La escuela puede orientar el desarrollo de competencias y prácticas parentales ligadas al cuidado, buen trato y promoción de la autonomía en cada familia.

Es importante recordar que la parentalidad, vinculada con funciones sociales ligadas históricamente a la familia como el cuidado, la crianza o la formación, no se encuentra acotada a las figuras de parentesco o lazos filiales, sino que también puede ser desarrollada por otras personas adultas significativas (Rivas, 2015), tal como se vio en el capítulo II de este material.

2. Familias como educadoras

Las familias refuerzan y dan continuidad al proceso de aprendizaje del aula en el hogar, supervisando y ayudando al desarrollo de tareas, proyectos escolares y fomentando el estudio autónomo de niños, niñas y adolescentes en el hogar. También es posible incluir en este ámbito otras “dimensiones relacionadas con el desarrollo infanto-juvenil, en términos no académicos, así como recursos y habilidades que estimulen el bienestar psico-emocional de los estudiantes en la escuela” (Gubbins, 2016, p.84).

La asociación entre “la participación de los padres [y madres] en la supervisión de las tareas y el rendimiento académico, y entre la participación en los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura y los resultados de pruebas estandarizadas de lectura, ha sido documentado en numerosas investigaciones” (Martiniello, 2000, p.182).

3. Familias como agentes de apoyo voluntario en la escuela

Las familias contribuyen a la mejora de los servicios de la escuela con acciones voluntarias de distinto tipo. En este ámbito se incluyen contribuciones materiales, de tiempo y trabajo, apoyo en situaciones orientadas al aprendizaje y otras vinculadas con el bienestar de la comunidad escolar como un todo. Desarrollar este ámbito favorece el conocimiento de las familias por parte de la escuela y la mayor valoración del trabajo docente por parte de las familias.



El impacto de esta forma de participación va más allá del desarrollo individual de cada niño o niña, aquí la escuela como un todo se puede ver beneficiada de la presencia de las familias, organizadas para apoyar las tareas de la institución (Martiniello, 2000).

4. Familias como parte de la comunidad escolar

El bienestar de las familias en su conjunto puede facilitar la construcción de contextos familiares promotores del pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

La escuela puede generar instancias dirigidas a favorecer el bienestar de personas adultas de las familias y el sentido de pertenencia de estas con la comunidad escolar como, por ejemplo, talleres de desarrollo personal, actividades deportivas, cursos de manualidades o celebraciones masivas escolares que incluyan a las familias.

Si bien la participación de las familias en estas actividades puede no involucrar directamente el aprendizaje del estudiantado, ni la llegada de personas voluntarias a la escuela o la participación en la toma de decisiones escolares, estas instancias sí pueden favorecer la construcción de sentido de pertenencia de las familias con la comunidad escolar y su bienestar. Esto sí puede impactar en la presencia general de las familias en la escuela y facilitar otras acciones orientadas de manera explícita al pleno desarrollo del estudiantado.

Como se indicó en el capítulo III, la construcción de sentido de comunidad y pertenencia con la escuela es un primer nivel del proceso de construcción de relaciones escuela-familias (Bellei et al., 2014).

5. Familias como agentes con poder de decisión en la escuela

Las familias tienen espacio en la escuela para opinar, discutir y participar en procesos de toma de decisiones de la institución. En general, depende de cada escuela el tipo de participación que propone a sus familias, siendo posible incorporar a representantes de las mismas en procesos de toma de decisión relevantes para el proyecto educativo. Las familias pueden, por ejemplo, participar en la discusión de los resultados de la escuela y en la construcción



del Proyecto Educativo. Esta participación se relaciona con la formación para la ciudadanía.

Se han descrito distintos niveles de participación escuela-familias, comparables a los peldaños de una escalera hacia la plena participación (Gubbins y Berger, 2002; Flamey y Pérez, 2005):

a. Información: base mínima que implica que la escuela ofrece información a las familias sobre los procesos en desarrollo de la institución, de cada estudiante y los caminos que esta dispone para la participación familiar.

b. Colaboración: la escuela recibe diversas formas de colaboración por parte de las familias. La escuela tiene la responsabilidad de abrir sus puertas y conducir las motivaciones de participación de cada familia.

c. Consulta: se incluye a las familias antes de la toma de decisiones relevantes para la escuela. La escuela puede optar por recibir opiniones de las familias sin asegurar su incorporación en las decisiones finales, o incluir explícitamente en el proceso lo que ellas propongan.

d. Toma de decisiones: las familias tienen espacio para participar, con derecho a voz y voto, en los procesos de gestión de la escuela, a través de sus representantes. Es una forma de participación organizada y formal. Este nivel enriquece los procesos escolares.

e. Control y supervisión ciudadana: las familias, mediante representantes, supervisan el cumplimiento de metas de la escuela y apoyan al desarrollo de estrategias de mejoramiento.

La conformación de Centros de Padres, Madres y Apoderados/as y la participación de las familias en Consejos Escolares representan en Chile las formas más evidentes de participación familiar organizada:

- El Centro de Padres, Madres y Apoderados/as es, según el Decreto 565 de 1990, un organismo que comparte y colabora en



los propósitos educativos y sociales de cada establecimiento educacional, respetando las atribuciones técnicas y pedagógicas de cada escuela y promoviendo la solidaridad y la cohesión grupal, apoyando las labores educativas y el progreso conjunto de la comunidad escolar.

- El Consejo Escolar es, según el Decreto 24 de 2005, la instancia en la cual se reúnen y participan representantes de la comunidad educativa. En cada establecimiento subvencionado debe existir un Consejo Escolar, el que tendrá carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo que el sostenedor decida darle carácter resolutivo, permitiendo a la comunidad en su conjunto informarse, participar y opinar sobre temas relevantes.

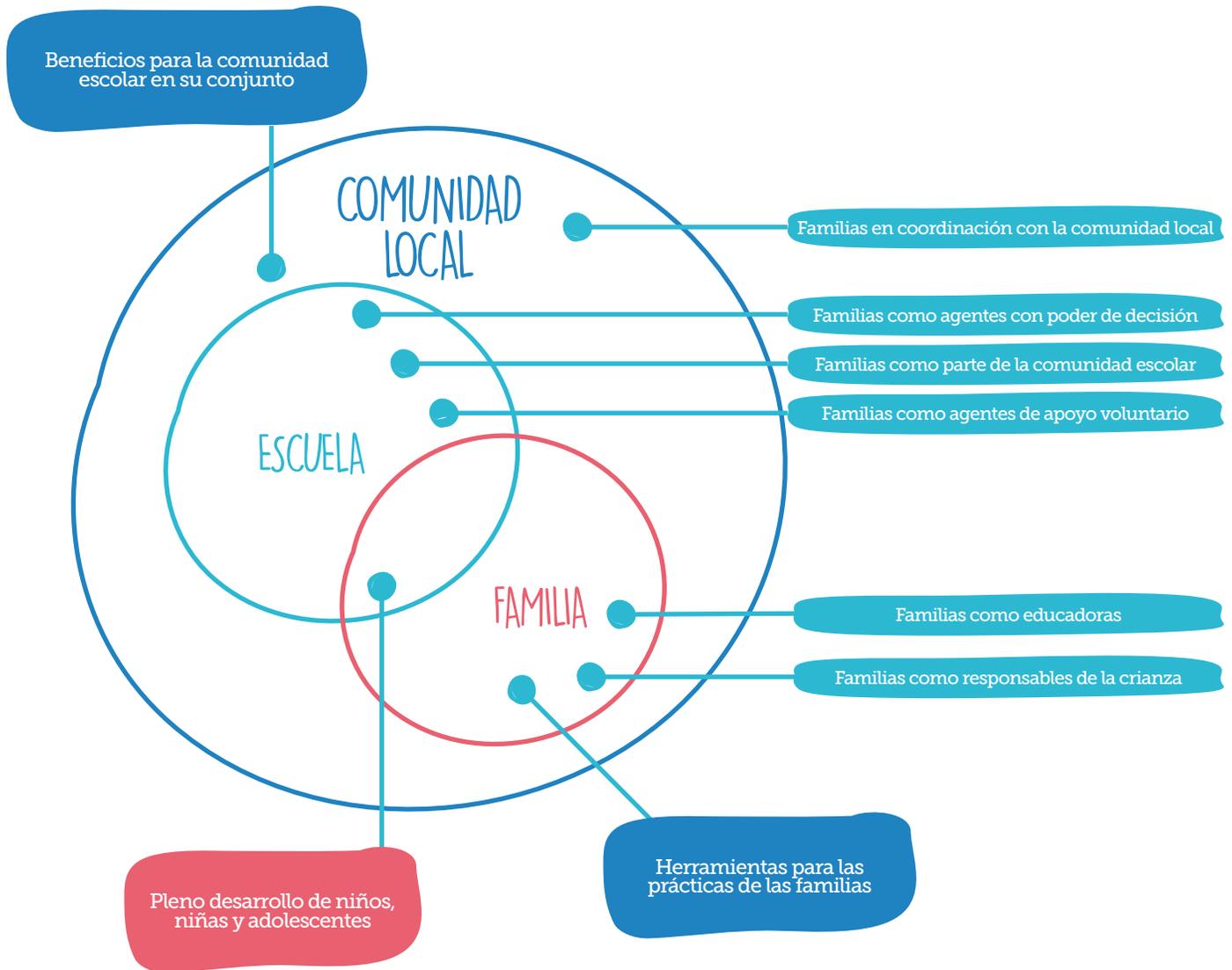
Considerar a las familias vinculadas a la toma de decisiones, en una posición resolutiva, implica una profundización de la participación familiar, donde es posible “equilibrar el poder unilateral que tradicionalmente rige la escuela, redefiniendo las relaciones de conocimiento-poder en su interior a través del establecimiento de un poder compartido entre los distintos miembros de la comunidad escolar” (Reca y López, 2002, p.30).

6. Familias como parte de la comunidad local

Las familias y la escuela se encuentran insertas en una comunidad local que ofrece servicios e instancias de apoyo para el desarrollo de todos y todas. Existen apoyos a nivel local y también nacional que pueden resultar de amplia utilidad para la comunidad escolar, cuyo uso y acceso puede ser canalizado y orientado desde la escuela, como nodo central de las redes de apoyo comunitarias.

En este ámbito, las familias reciben información por parte de la escuela que les permite entrar en coordinación con los diversos servicios y programas de la comunidad local, pudiendo participar en instancias que podrían fortalecer sus competencias parentales, sus habilidades de apoyo al aprendizaje o bien su desarrollo personal.

Las distintas instancias de participación que van desde la familia hacia la escuela y desde ésta a la comunidad local (Martiniello, 2000), pueden ser graficadas de la siguiente manera³:



Las prácticas ligadas a la crianza y el aprendizaje y el contacto con la comunidad local pueden tener impacto en el ámbito del hogar y en el desarrollo individual de cada niño o niña.

Por su parte, el apoyo voluntario, la participación en comunidad y la participación formal de las familias en procesos de toma de decisiones escolares pueden impactar y aportar directamente al desarrollo de toda la comunidad escolar.

En estos seis ámbitos de participación es posible proyectar y desarrollar diversas acciones, con el fin de activar y fortalecer la relación escuela-familia. A continuación, algunos ejemplos:

³ Influyó en la elaboración de esta gráfica el modelo ofrecido por Gubbins (2016) para representar aproximaciones a la noción de participación de padres, madres y apoderados en la educación formal.

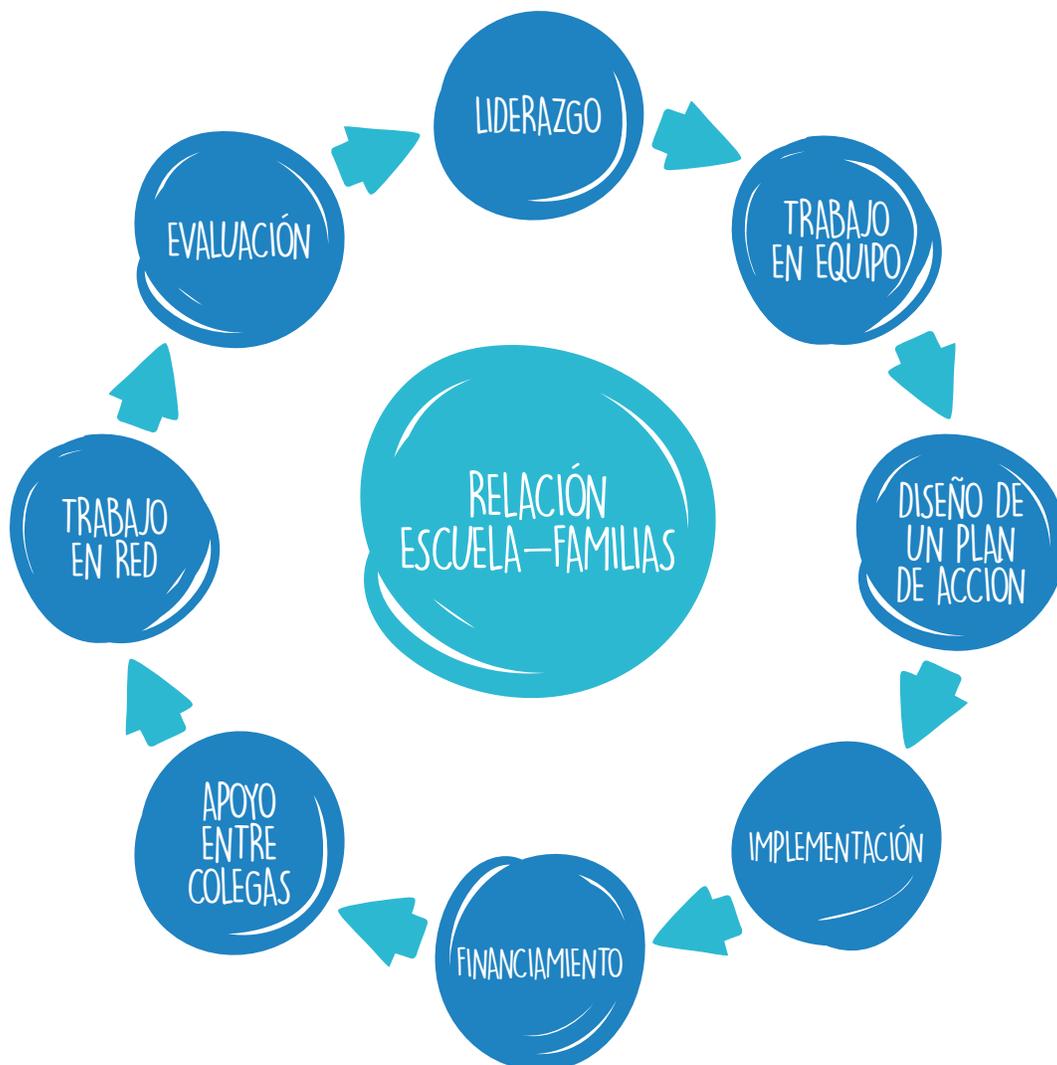
ÁMBITO DE PARTICIPACIÓN	ACCIONES DESDE LAS ESCUELAS
1. FAMILIAS COMO RESPONSABLES DE LA CRIANZA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (PARENTALIDAD)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas con las familias orientadas a fortalecer el involucramiento en este ámbito. • Reuniones temáticas con las familias. • Talleres, cursos psicoeducativos o “escuelas para padres y madres” en torno a la crianza y desarrollo de competencias familiares. • Boletines informativos de buenas prácticas en torno a la crianza, buen trato y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. • Información en diarios murales. • Visitas de educadores o dupla psicosocial a los hogares de los/as estudiantes.
2. FAMILIAS COMO EDUCADORAS	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas con las familias orientadas a fortalecer el involucramiento en este ámbito. • Reuniones temáticas con las familias. • Talleres, cursos psicoeducativos o “escuelas para padres y madres” en torno a prácticas familiares, hábitos de estudio, estrategias de apoyo que favorecen el aprendizaje y convivencia escolar. • Boletines informativos sobre las habilidades requeridas por niños, niñas y adolescentes en cada curso, calendarios de evaluación, currículum escolar, mapas de progreso esperado. • Talleres de lectura (alfabetización de personas adultas). • Promoción de nivelación de estudios en personas sin escolaridad o con estudios incompletos.
3. FAMILIAS COMO AGENTES DE APOYO VOLUNTARIO EN LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo al voluntariado familiar en la escuela (colaboración en el servicio de almuerzo o en entrada y salida de niños y niñas de la escuela, por ejemplo). • Incorporación de familias en instancias de aprendizaje (paseos educativos, apoyo en el aula). • Capacitación para el voluntariado. • Generación de instancias de reconocimiento público al trabajo voluntario. • Facilitación de espacios escolares para asociaciones voluntarias de madres, padres y apoderados/as. • Familiares invitados a contar sus oficios o profesiones.

ÁMBITO DE PARTICIPACIÓN	ACCIONES DESDE LAS ESCUELAS
4. FAMILIAS COMO PARTE DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Celebraciones compartidas (18 de septiembre, navidad, día de la madre, día del padre, día del abuelo/a, año nuevo mapuche o <i>we tripantu</i>, celebraciones de días nacionales de otras naciones con representación en la escuela). • Generación de instancias de encuentro de la comunidad en su conjunto (rifas, kermesse, ferias de trabajos escolares, exposición de iniciativas familiares, etc.). • Instauración del “día de las familias”. • Participación en campañas de ayuda escolar, rifas y otras acciones en relación con alguna persona o familia de la escuela con necesidades extraordinarias.
5. FAMILIAS COMO AGENTES CON PODER DE DECISIÓN EN LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción y gestión de espacios e instancias para la participación del Centro de Padres, Madres y Apoderados/as. • Exposición de resultados de aprendizaje de la escuela a las familias, como datos SIMCE u otras pruebas estandarizadas. • Cuentas públicas de la gestión escolar (<i>accountability</i>). • Desarrollo de reuniones del Consejo Escolar.
6. FAMILIAS COMO PARTE DE LA COMUNIDAD LOCAL	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con redes de salud municipal para la derivación (COSAM, CAVAS, FONADIS, por ejemplo). • Coordinación de programas municipales cuyos beneficiarios o público objetivo podrían ser las familias de la escuela. • Integración de servicios locales en el espacio escolar. • Orientación al uso de redes de apoyo externas a la escuela (por ejemplo, utilizar el FONOINFANCIA⁴). • Orientación a la participación en redes vecinales y otras organizaciones comunitarias.

⁴ ¿Qué es FONOINFANCIA? (800 200 818) Es un servicio gratuito y confidencial del programa Chile Crece Contigo y Fundación Integra. Es una alternativa de orientación para padres y adultos responsables del cuidado de niños y niñas. ¿Qué consultas recibe FONOINFANCIA? Cualquier duda relacionada con situaciones propias de la crianza y el desarrollo de niños y niñas. Llamar a FONOINFANCIA es gratis. Atienden de lunes a viernes desde las 9:00 hasta las 18:00 horas, tanto desde red fija como celulares.

Considerando la diversidad de acciones que cada escuela puede desarrollar en función de fortalecer la participación de las familias, queda en evidencia que la gestión de esta área de trabajo excede el campo de acción de educadores y educadoras. **Resulta una condición necesaria para su desarrollo el compromiso y vinculación activa por parte de equipos directivos, y la planificación y disposición de recursos para la construcción coordinada de una alianza efectiva escuela-familias.**

Epstein y Sheldon (2013) describen ocho “elementos esenciales” o aspectos claves a considerar al diseñar y ejecutar programas orientados a la construcción de la relación entre escuelas y familias:





El **liderazgo** es entendido por Epstein y Sheldon (2013) como un aspecto clave que orienta el trabajo escolar con las familias. Supone la existencia de una decisión concreta de los equipos directivos y sostenedores de vincular a las escuelas con las familias, siendo este aspecto un pilar para la construcción de la relación escuela-familia.

Sostenedores y personal del equipo directivo de cada escuela pueden incluirse en el diseño de un **plan de acción** escuela-familias, identificando cómo dar cobertura a las necesidades de esta área, priorizando el **trabajo en equipo** entre directores/as, educadores, educadoras y familias en la construcción conjunta de esta alianza.

Otro aspecto clave es el diseño de un **plan de acción**, que defina los objetivos más importantes que la escuela perseguirá durante el año en el trabajo con las familias. La aspiración de vincular a las familias puede inscribirse así tanto en el Proyecto Educativo Institucional como en Planes de Mejoramiento de cada institución. Escuelas y familias “logran más cuando trabajan en equipo y redactan programas anuales detallados de actividades” (Epstein y Sheldon, 2013, p.61).

El **apoyo entre educadores y educadoras** resulta fundamental al momento de implementar el plan de acción durante el año, reflexionando en conjunto sobre cada actividad y el sentido de las acciones en desarrollo. El trabajo en red entre escuelas puede facilitar el aprendizaje y la difusión de buenas prácticas entre instituciones.

Finalmente, **la evaluación** de cada acción y del cumplimiento de los objetivos asumidos resulta una actividad que es necesario incorporar, en función del mejoramiento continuo de cada proceso sostenido por la escuela. Sobre este aspecto clave se ofrecerán algunas orientaciones a continuación.

Evaluación del trabajo escuela-familias

Evaluar lo realizado, en cualquier instancia de mejoramiento escolar, es una necesidad en función de velar por el aprendizaje permanente de la organización escolar y el cuidado básico de sus recursos.

¿Por qué es necesaria la evaluación?

- Para saber si las actividades desarrolladas permiten alcanzar los objetivos planteados originalmente, es decir, para poder constatar si son o no efectivas las estrategias que se decidió utilizar en función de lo que se esperaba alcanzar.
- Para evaluar, durante el proceso de ejecución de toda iniciativa, si se va avanzando en la línea esperada o no, y si son pertinentes las acciones seleccionadas en relación con las personas participantes y sus necesidades.
- Para conocer, además, el impacto de lo desarrollado, y así elaborar ajustes en las iniciativas una vez finalizada su implementación, teniendo como meta el mejoramiento continuo.

Al respecto, Gubbins (2016) sugiere incorporar las siguientes preguntas en el desarrollo de la evaluación de procesos de mejoramiento en relación con las familias: *¿Las actividades se ajustan a los recursos disponibles?, ¿Las actividades se ajustan a las necesidades de mejoramiento, intereses y posibilidades de cada participante?, ¿Qué resultados se obtienen del conjunto de actividades consideradas en el plan de acción?*



Estrategias de evaluación del trabajo escuela-familias

Al momento de iniciar un trabajo destinado a fortalecer la relación escuela-familias, **resulta fundamental la elaboración de un diagnóstico de la situación presente**, que permita conocer desde dónde se empieza en relación al trabajo con las familias, para así poder construir un mejor plan de acción y, al mismo tiempo, construir indicadores de logro para dimensionar el avance.

El diagnóstico social, en general, “se sitúa como un proceso de sistematización de información para conocer y comprender las necesidades y problemas en un determinado contexto, permitiendo así una planificación, estableciendo prioridades y estrategias de intervención que pueden determinar desde ya su factibilidad y viabilidad, considerando la percepción de los actores involucrados” (Grau, Reyes y Grau, 2015, p.72).

El diagnóstico de la situación escuela-familia puede incluir preguntas destinadas a distintas personas de la comunidad escolar, orientadas a conocer el desarrollo de diferentes ámbitos de participación. Por ejemplo:

- *¿Cuenta la escuela con un Centro de Padres, Madres y Apoderados/as? ¿cuenta con personalidad jurídica? ¿sus representantes son personas reconocidas por la escuela?*
- *¿El Consejo Escolar de la escuela está conformado? ¿cada cuánto tiempo se reúne? ¿se ha discutido en esta instancia el Proyecto Educativo Institucional?*
- *¿Se han presentado las metas de la escuela a las familias? ¿Se han discutido los resultados de la escuela en pruebas estandarizadas?*
- *¿Existe trabajo voluntario de familias en la escuela? ¿En qué áreas se concentra el trabajo de las familias en la escuela? ¿existe alguna persona responsable de su conducción?*
- *¿Educadores y educadoras cuentan con apoyo institucional para el desarrollo de reuniones con las familias? ¿se considera la preparación de estas actividades dentro de su jornada laboral? ¿reciben reconocimiento por parte de la escuela por su desempeño en reuniones?*
- *¿Cuál es el promedio de asistencia a las reuniones con las familias?*
- *¿Cuenta la escuela con un espacio físico adecuado y exclusivo para la atención de familias?*

Contar con información de la asistencia a reuniones, de fácil acceso, permite enriquecer el diagnóstico. Además, estos datos facilitarán incorporar mediciones simples de asistencia a las reuniones, lo cual aportará a la evaluación futura, al permitir contrastar el número de participantes que la escuela logró convocar en distintos períodos del año, por ejemplo, y constatar si la asistencia aumentó o disminuyó luego de iniciado un proceso de mejora en este tipo de instancias.

Las siguientes preguntas pueden ser incorporadas para **evaluar el proceso y el cierre** de iniciativas de mejora escolar en torno a la relación escuela-familias:

- *¿Cuál es la percepción de educadores y educadoras de la relación con las familias?*
- *¿Cuál es la opinión de las familias sobre la propuesta de relación que la escuela les plantea?*
- *¿Cuál es la opinión de las familias sobre las reuniones que la escuela ofrece en cada curso?*

En este y otros ámbitos, resulta de utilidad enviar cuestionarios a educadores y familias para conocer sus reacciones y sugerencias (Sheldon y Van Voorhis, 2004). La “encuesta de reuniones con las familias” que este material sugiere aplicar al finalizar cada reunión, incluida en anexos, es un ejemplo de este tipo de iniciativa. También puede resultar de utilidad desarrollar entrevistas o grupos de discusión con familias y educadores para conocer sus impresiones respecto a las actividades desarrolladas por la escuela e implementar adecuaciones al proceso en desarrollo.

UNICEF y Collahuasi (2015) desarrollaron en 2010 un índice para la gestión del involucramiento de la familia en el mejoramiento educativo. Este índice permite evaluar –en base a distintos aspectos– el desarrollo de la relación escuela-familia en cada escuela, observando tres aspectos específicos:

- (1) LA ORGANIZACIÓN DE MADRES, PADRES Y APODERADOS/AS
- (2) LOS TIEMPOS Y ESPACIOS OFRECIDOS POR LA ESCUELA PARA LA PARTICIPACIÓN
- (3) LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DEL TRABAJO CON LAS FAMILIAS.

El índice se encuentra disponible tanto en el sitio web de UNICEF Chile⁵ como en el de Educación Básica del MINEDUC⁶. Su aplicación permite a cada escuela identificar su nivel de avance en

⁵ <http://UNICEF.cl/web/presentacion-indice-familia-escuela-trabajando-juntos/>

⁶ <http://portales.mineduc.cl/usuarios/basica/File/2015/Presentacion%20Indice%20Familia%20Escuela%20Trabajando%20Juntos.pdf>

la relación escuela-familia, pudiendo ser clasificado como “débil”, “en desarrollo” o “en consolidación”. La herramienta puede ser de utilidad para el diagnóstico y seguimiento del progreso escolar en esta área de trabajo.

Por otra parte, la escuela puede considerar otros indicadores, más amplios, para verificar si el trabajo específico desarrollado con las familias ha logrado favorecer el objetivo mayor que orienta estas acciones, es decir, **constatar si una mejor relación con las familias ha promovido avances en el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes.**



En este sentido, es posible observar indicadores de rendimiento académico dentro de cada curso y a nivel de escuela, contrastar datos sobre convivencia escolar recopilados por la escuela, desarrollar evaluaciones de clima escolar y de aula, valorar distintas estrategias para conocer el bienestar subjetivo del estudiantado en la escuela, así como también instaurar evaluaciones de satisfacción de las familias respecto a la educación que la escuela ofrece, como parte de un proceso continuo de mejoramiento y planificación.

La incorporación de estrategias de diagnóstico y evaluación en todo proceso de mejoramiento escolar es un aspecto que es necesario considerar. Toda evaluación debe ligarse a los objetivos que la escuela defina al asumir la relación escuela-familia como una responsabilidad institucional.

La evaluación de los programas o planes de acción orientados a la construcción de una alianza cercana escuela-familia es un indicador de su calidad y de la efectividad que tendrán los mismos para identificar obstáculos que posiblemente enfrenten durante su desarrollo (Sheldon y Van Voorhis, 2004).

Involucrar a las familias como desafío permanente

La relación escuela-familias es un área de trabajo importante para las instituciones escolares, que cobra sentido en función de favorecer el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Apostar por fortalecer esta relación de manera colaborativa ha sido un camino valorado por escuelas desde inicios del siglo XX, buscando en distintas etapas involucrar activamente a las familias. En el período de tiempo que ha transcurrido desde los primeros intentos de acercamiento y el momento presente, tanto las escuelas como las familias han cambiado.

El desafío actual para las escuelas es superar toda forma de exclusión presente dentro del espacio escolar respecto a la participación familiar. La demanda de más respeto y validación para las familias en su diversidad, afirmada explícitamente en este material, responde a la búsqueda de mayor inclusión dentro de las escuelas y a la aspiración por reducir toda barrera que limite la participación, presencia o aprendizaje de algunos grupos de



familias y estudiantes en condiciones de igualdad con sus pares, tanto en la escuela como en la comunidad.

Trabajar por involucrar a las familias con la educación es una tarea constante para las escuelas. **Cada año, con cada nueva generación, las escuelas encontrarán transformaciones sociales novedosas inscritas en las trayectorias de las familias y estudiantes que las eligen.** Estos cambios han de movilizar nuevas prácticas y procesos escolares, nuevas formas de acoger e involucrar a las familias, ajustando los modos de distribuir el poder de decisión en la escuela y dar cabida a la participación organizada de madres, padres y apoderados/as.

Actualizar y vitalizar las reuniones con las familias es un primer paso para avanzar en la construcción de relaciones más fuertes, solidarias y respetuosas entre familias y escuelas, donde el sentido de cada encuentro sea siempre el bienestar del estudiantado y la generación de condiciones óptimas para el desarrollo de la comunidad escolar y la sociedad en su conjunto. A este propósito se orientan las propuestas de reuniones de apoderados/as elaboradas para este material, que serán presentadas en los siguientes dos tomos.

¿Qué hacer más allá de las reuniones de apoderados/as?

La respuesta a esta pregunta ha de ser elaborada por cada escuela. Para orientar esa reflexión, este capítulo describió distintos ámbitos de trabajo para promover la participación de las familias y presentó diversas acciones concretas a desarrollar en cada uno de ellos, además de aspectos claves a considerar para avanzar en la construcción de una alianza efectiva familia-escuela. Se destacó además la importancia de la evaluación para hacer del mejoramiento un proceso sostenido en el tiempo.

El vínculo con las familias comienza desde el accionar de las escuelas, a partir de la decisión de educadores y equipos directivos por incorporar y acercar a las familias, y mediante el trabajo que cada educador/a y profesor/a jefe realice para apoyar este proceso. Esta tarea representa un desafío institucional permanente, donde toda la escuela tiene cabida en función de construir una educación de calidad, base de una sociedad democrática, justa y solidaria.

>> EN RESUMEN <<

Las ideas principales ofrecidas en este capítulo fueron las siguientes:

- La participación de las familias en la educación es un derecho, cuya satisfacción positiva no surge de manera espontánea.
- Para participar, las familias necesitan construir sentido de pertenencia y requieren de motivación. La escuela debe invitar permanentemente a todas las familias a participar.
- Activar el vínculo con las familias es un camino para promover la participación a largo plazo.
- La construcción de la relación escuela-familias comienza en las escuelas, desde la decisión de educadores y equipos directivos por incorporar y acercar a las familias.
- Las oportunidades de participación de las familias en la escuela van más allá de la asistencia a reuniones. **Vitalizar las reuniones con las familias es un primer paso para avanzar en la construcción de relaciones más fuertes, solidarias y respetuosas entre escuelas y familias.**
- Identificar ámbitos concretos para promover la participación puede ser de utilidad a la hora de planificar y proyectar el trabajo de la escuela en torno a la relación escuela-familias.
- Seis ámbitos de trabajo con las familias fueron descritos: (1) la crianza en el hogar, (2) la educación de niños y niñas, (3) el apoyo voluntario para la escuela, (4) la comunidad escolar en su conjunto, (5) el poder de decisión en la escuela y (6) los sistemas familiares en coordinación con la comunidad local.
- Evaluar los avances de todo plan de acción que incluya a las familias es una buena y también necesaria práctica escolar.

REFERENCIAS

- Aedo, C. & Sapelli, C.** (2001). "El sistema de Vouchers en Educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile". *Estudios Públicos*, 82, pp. 35-82.
- Alcalay, L., Milicic, N., Torreti, A.** (2005). "Alianza Efectiva Familia Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres". *Psyche*, Vol.14. N°2, 149-161. Santiago, Chile.
- Amato, P.** (2010). "Research on Divorce: Continuing Trends and New Developments". *Journal of Marriage and Family*, 72, 3, pp.650-666. DOI:10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x
- Barudy, J. & Dantagnan, M.** (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J.** (2001). *Maltrato Infantil. Ecología social: prevención y reparación*. Santiago de Chile: Editorial Galdoc.
- Bellei, C., Gubbins, V. & López, V.** (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación: Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE]/UNICEF.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P, Vanni, X. & Contreras, D.** (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM – Universidad de Chile – UNICEF.
- Bourdieu, P.** (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bronfenbrenner, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Bronfenbrenner, U.** (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. California: SAGE Publications.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G. & San Martín, E.** (2014). *Selección de Estudiantes y Desigualdad Educativa en Chile: ¿Qué tan coactiva es la Regulación que la Prohíbe?* Proyecto FONIDE 711286. Santiago de Chile: MINEDUC
- Cerda, J.** (2014). "Las familias transnacionales". *Revista Espacios Transnacionales*, 2, pp.78-88.
- Cerletti, L.** (2006). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cole, M.** (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J.I., Rojas, V. & Contreras, L.** (2015). "Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena". *Psicoperspectivas*, 15, 1, pp. 89-102.
- Dussel, I. & Southwell, M.** (2004). "La Escuela y la igualdad: renovar la apuesta". *El Monitor de la Educación*. Buenos Aires: N°1, V época, Octubre, 26 - 31.
- Echeita, G. & Ainscow, M.** (2011). "La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, pp. 26-46.
- Educar Chile/MINEDUC** (2013). *Aprendiendo en familia. Guía para apoyar a los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Egaña, L.** (2000). *La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: DIBAM-LOM.
- Epstein, J. & Sheldon, S.** (2013). "Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad". En J. Epstein (Comp.) *Programas Efectivos*

de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas (pp. 51-87). Santiago de Chile: Fundación CAP.

Epstein, J. (2013). *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.

Ermish, J., Peter, F. & Spiess, K. (2012). "Early Childhood Outcomes and Family Structure". En J. Ermish, M. Jäntti & T. Smeeding (Eds.). *From Parents to Children. The intergenerational Transmission of Advantage* (pp.120-139). New York: Russel Sage Foundation.

Flamey, G. y Pérez, L.M (2005). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Ideas y Herramientas para Mejorar la Organización. Publicación. Santiago de Chile: UNICEF.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Gallardo, G. (2015). *Desafíos a la Inclusión: Selección en Procesos de Admisión en Establecimientos Municipales y Subvencionados de las comunas del Gran Santiago*. Reporte de investigación. Santiago de Chile: Superintendencia de Educación Escolar.

Gallardo, G., Gómez, E., Muñoz, M. & Suárez, N. (2006). "Paternidad: Representaciones sociales en jóvenes varones heterosexuales universitarios sin hijos". *Psykhé*, 15, 2, pp. 105 – 116.

Godoy, F., Salazar, F. & Treviño, E. (2014). "Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales". *Informes para la Política Educativa N° 1*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales.

Golombok, S. (2015). *Modern Families. Parents and*

Children in New Family Forms. United Kingdom: Cambridge University Press.

Gómez Catalán, L. (1928). "Mensaje que dirige el Jefe del Departamento de Educación Primaria a los padres de familia explicando la reforma educacional y solicitándoles su cooperación". *Revista de Educación Primaria*. Marzo, pp. 36 – 42.

Gómez, E. & Muñoz, M. (2014). *Escala de Parentalidad Positiva. Manual*. Santiago de Chile: Fundación Ideas para la Infancia.

Gómez, E., Muñoz, M., Haz, A.M. (2007). "Familias Multiproblemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención". *Psykhé*, 16, 2, pp. 43-54.

González, P. (2004). "La igualdad educativa, el financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación: elementos para la discusión". En J.E. García Huidobro (Ed.). *Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile: UNICEF.

González, R. (2005). "Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación". *En foco, Expansiva*, 59, 1-23.

Gonzálvez, H. (2015). "Los estudios de familia en Chile. Características y desafíos para el futuro". En H. Gonzálvez (Editora). *Diversidades familiares, cuidados y migración. Nuevos enfoques y viejos dilemas*. Santiago de Chile: Colección CISOC - Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Grau, F., Reyes, J. & Grau, O. (2015). "El diagnóstico como eje articulador del Modelo de Intervención Biopsicosocial en contexto escolar". En M. Saracostti & C. Villalobos (Eds.). *Familia-Escuela Comunidad III: Implementando el modelo de intervención biopsicosocial* (pp. 69-92). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Gubbins, V.** & Berger, C. (2002). "Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas". *Persona y Sociedad*, XVI, 3, pp.71-86.
- Gubbins, V.** (1998). "Familias chilenas y escuela hoy". En MINEDUC (Comp.) *Diálogos Familia-Escuela. Creando Espacios de Participación para Padres y Madres*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Gubbins, V.** (2016). *Relación Familias y Escuelas: ¿Por qué y para qué?* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Hammarberg, T.** (1998). *La Escuela y los Derechos del Niño. La significación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en el campo de las nuevas políticas educativas*. Florencia: UNICEF.
- Hampden-Thompson, G.** & Galindo, C. (2015). "Family structure instability and the educational persistence of young people in England". *British Educational Research Journal*, 41, 5, pp. 749-766. DOI: 10.1002/berj.3179.
- Lansford, J.,** Ceballo, R., Abbey, A. & Stewart, A. (2001). "Does Family Structure Matter? A Comparison of Adoptive, Two-Parent Biological, Single Mother, Stepfather, and Stepmother Households". *Journal of Marriage and Family*, 63, pp. 840-851.
- Levy, D.** (2013). "Convivencias Escolares". En D. Korinfeld, D. Levy & S. Rascovan (Eds.). *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de Época* (pp. 153-183). Buenos Aires: Paidós.
- Lissi, M.R.** (2016). Comunicación personal en Foro Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la UC: un compromiso de todos. Santiago de Chile: Consejera Superior UC - PIANE UC.
- Machuca, A.** (2012). "Igualdad en la diferencia: Educación y género". En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educativa* (pp.155-178). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Magendzo, S.** y Gazmuri, C. (1984). "El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el período 1973-1981". *Signos, revista de Educación y Cultura*, n°4, pp.17-26.
- Martínez, L.** & Cumsille, P. (2015). "La Escuela como contexto de socialización política: influencias colectivas e individuales". En C. Cox & J.C. Castillo (Eds.) *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago de Chile: CEPPE / Ediciones UC.
- Martiniello, M.** (2000). "Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina". En J.C. Navarro, K. Taylor, A. Bernasconi & L. Tyler (Eds.) *Perspectivas sobre la Reforma Educativa. América Central en el contexto de Políticas de Educación en las Américas*. USAID/BID/Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional.
- Mena, I.,** Becerra, S. & Castro, P. (2011). "Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos". En J. Catalán (Ed.) *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Mena, I.,** Bugeño, X. y Valdés, A.M. (2008). *Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socioafectiva*. Santiago de Chile: Documento VALORAS UC.
- MINEDUC (2002).** *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago de Chile: MINEDUC/División de Educación General.
- MINEDUC (2004).** *Reuniones de Padres, Madres y Apoderados/as: un espacio de aprendizaje mutuo*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Montenegro, H.** (1992). "Visión desde la Psicología". En Instituto Chileno de Estudios Humanísticos (Eds.) *Seminario La Familia en Chile: Aspiraciones, Realidades y Desafíos*. Santiago de Chile: CERC/ICHEH.
- Montero, M.** (2011). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Morales, F.** (1998). "Participación de Padres en la Escuela: Componente para la formación de profesores". *Serie Documentos N° 2*. Santiago de Chile: CIDE.
- Moreno, P.** (1992). "Visión desde la Antropología". En Instituto Chileno de Estudios Humanísticos (Eds.) *Seminario La Familia en Chile: Aspiraciones, Realidades y Desafíos*. Santiago de Chile: CERC/ICHEH.
- Núñez, I.** (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ocampo, L.F.** (2014). "Migración de retorno, familias transnacionales y demandas educativas". *Revista Sociedad y Equidad*, 6, pp. 34-57.
- Olavarría, J.** (2014). "Transformaciones de la familia conyugal en Chile en el período de la transición democrática (1990-2011)". *Polis, Revista Latinoamericana*, 13, 37, pp.473-497.
- Pérez, L.M., Bellei, C., Raczyński, D. & Muñoz, G.** (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF/MINEDUC.
- Raczyński, D. & Hernández, M.** (2011). *Elección de Colegio, Imágenes, Valoraciones y Conductas de las Familias y Segregación Social Escolar*. Santiago de Chile: Asesorías para el Desarrollo.
- Ramírez, V.** (1997). *La relación familia -escuela*. Documento Valoras UC.
- Ramírez, V.** (2006). "Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica". *Psyke*, 15, 1, pp.119-135.
- Reca, I. & López, V.** (2002). "Participación organizada de los padres en la educación: la experiencia internacional". En C. Bellei, V. Gubbins & V. López (Eds.). *Participación de los Centros de Padres en la Educación: Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE]/UNICEF.
- Reca, I. y Ávila, P.** (1998). *Escuela y Familia. Una revisión del estado del arte*. Santiago de Chile: MINEDUC, Dirección de Educación General.
- Rengifo, F.** (2012). "Familia y Escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930". *Historia*, 1, 45, pp. 123-170.
- Reyes, C.** (1992). "La Familia Chilena Hoy. Fundamentos para políticas públicas orientadas al grupo familiar". En Instituto Chileno de Estudios Humanísticos (Eds.) *Seminario La Familia en Chile: Aspiraciones, Realidades y Desafíos*. Santiago de Chile: CERC/ICHEH.
- Rivas, A.M.** (2015). "Revisitando el parentesco: ¿sigue siendo la sangre más espesa que el agua? Nuevas formas de parentesco y familia". En H. González (Editora). *Diversidades familiares, cuidados y migración. Nuevos enfoques y viejos dilemas*. Santiago de Chile: Colección CISOC - Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rivera, M. & Milicic, N.** (2006). "Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica". *Psyke*, 15(1), 119-135.

- Roberts, A.** (2007). "Las relaciones entre la identidad y el Aprendizaje". *Cultura y Educación*, 19, 4, 379-394.
- Rodrigo, M. J., & Palacios, J.** (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rojas, J.** (2007). "Los derechos del niño en Chile: Una aproximación histórica, 1910-1930". *Historia*, 1, 40, pp. 129-164.
- Romagnoli, C. & Gallardo, G.** (2007). *Alianza Efectiva Familia – Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Documentos Valoras UC.
- Romagnoli, C. & Morales, F.** (1996). *Reuniones de apoderados: tarea de padres y profesores*. Santiago de Chile: Dolmen Educación.
- Ruíz, C.** (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Santillán, L. & Cerletti, L.** (2011). "Familias y Escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". *Boletín de Antropología y Educación*, 2, n°3, pp.7-16.
- Sheldon, S. & Van Voorhis, F.** (2004). "Partnership Programs in U.S. Schools: Their Development and Relationship to Family Involvement Outcomes". *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 2, pp.125-148.
- Sheldon, S.** (2013). "La fórmula para mejorar los resultados". En J. Epstein (Comp.) *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Simón, C., Giné, C. & Echeita, G.** (2016). "Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, (1), pp. 25-42.
- Sinclair, C. & Martínez, J.** (2006). "Culpa o Responsabilidad: Terapia con Madres de Niñas y Niños que han Sufrido Abuso Sexual". *Psyche*, 15(2), 25-35. DOI: 10.4067/S0718-22282006000200000
- Smeeding, T. & Carlson, M.** (2011). "Family Change, Public Response. Social Policy in an Era of Complex Families". En M. Carlson & P. England (Eds.) *Social Class and Changing Families in an Unequal America*. California: Stanford University Press.
- Soto Roa, F.** (2000). *Historia de la Educación Chilena*. Santiago de Chile: MINEDUC / CPEIP.
- Terigi, F.** (2014). "La inclusión como problema de las políticas educativas". En C. Feijóo & M. Poggi (Coord.) *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tironi, E., Valenzuela, J.S & Scully, T.R.** (2006). "Palabras Finales: Familia y Políticas Públicas". En J.S. Valenzuela, E. Tironi & T.R. Scully (Eds.). *El Eslabón Perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile*. Santiago de Chile: Taurus.
- Ubillos, S., Páez, D. & Zubieta, E.** (2006). "Relaciones íntimas: atracción, amor y cultura". En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coord.). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- UNESCO (2004).** *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- UNICEF (2002).** *UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF – Oficina de Argentina.
- UNICEF (2005).** *Inclusión social, Discapacidad y Políticas Públicas*. Santiago de Chile: UNICEF.

UNICEF (2006a). *Participación de los Padres en el Proceso Educativo*. Santiago de Chile: UNICEF.

UNICEF (2006b). *Por la inclusión*. Ginebra: Fundación UNICEF Comité Español.

UNICEF (2009). *Formación de competencias y estrategias de gestión a nivel docente y directivo para el desarrollo de una Alianza Efectiva Familia – Escuela*. Documento de Trabajo. Santiago de Chile: UNICEF.

UNICEF/Collahuasi (2015). *Familia Escuela trabajando juntos. Índice para la gestión del involucramiento de la familia en el mejoramiento educativo*. Santiago de Chile: UNICEF/Fundación Educacional Collahuasi.

Valdés, X. (2007). *La vida en común. Familia y vida privada en Chile y el medio rural en la segunda mitad del siglo XX*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Valdés, X., Caro, P., Saavedra, R., Godoy, C., Rioja, T. & Raymond, E. (2006). "¿Modelos familiares emergentes o fractura del modelo tradicional?" En X. Valdés, C. Castelain-Meunier, y M. Palacios (Comp.). *Puertas Adentro. Femenino y masculino en la familia contemporánea*. Santiago de Chile: LOM Ediciones – CEDEM.

Vidal, F. (2013). Representación de la familia chilena en las teleseries: resultados preliminares. Acta científica XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

CONTENIDO TOMO 1

Presentación.....	5
Introducción.....	6
Capítulo I: Relación escuela-familia: Sentido, historia y procesos.....	13
Capítulo II: Las diversas familias del presente	39
Capítulo III: Construir relaciones Positivas entre escuelas y familias.....	71
Capítulo IV: Orientaciones para desarrollar Reuniones participativas con las familias.....	89
Capítulo V: Proyecciones y evaluación Del trabajo escuela-familias.....	121
Referencias.....	146