

LA ALIANZA FAMILIA - ESCUELA COMO UNA CONDICIÓN NECESARIA PARA LOGRAR MEJORES APRENDIZAJES¹

Gladys Villarroel Rosende
Magíster en Sociología Western Michigan University. USA.
Profesora Facultad de Educación
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso
Gladysvillarroel @ yahoo.com

Resumen

A pesar de las grandes inversiones y transformaciones que se han impulsado en el país para mejorar la calidad de la educación, los logros alcanzados por los alumnos aún siguen siendo insatisfactorios y diferenciales según su grupo de procedencia, resultando más desfavorecidos aquellos que pertenecen a los grupos más pobres donde las familias no pueden garantizar las condiciones materiales de vida necesarias para un desarrollo cognitivo básico ni las condiciones propicias para la socialización primaria. En este contexto y como una forma de superar esta situación, se ha estimado prioritario establecer una alianza entre la familia y la escuela.

En este artículo se presentan algunas reflexiones y resultados de investigaciones sobre la importancia de la familia como agente socializador; la importancia de un trabajo conjunto entre familia y escuela; las dificultades para lograr esta alianza y algunas formas de conseguirla.

Palabras claves: agentes de socialización, alianza familia y escuela, estrategias para establecer alianzas familia-escuela

Abstract

In spite of the important educational investments and transformations that are taking place in our society in order to improve the quality of education, the students' educational achievement is still low and varies according to social class. Families belonging to these groups face great difficulties to guarantee life necessary conditions for basic cognitive development and for an adequate primary socialization process. Under these conditions, the establishment of a real relationship between family and school is thought to be a priority if the quality of education has to be improved.

This paper presents some reflections and research results about the relevance of family as a primary socialization agent; the importance of family and school relationship; the difficulties and obstacles to achieve such relationship and some strategies to make them to become closer.

Key words: socialization agents, family school relationship, family school relationship strategies

¹ Forma parte del Proyecto EDUI 020607 de la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha.

1.- Introducción

A pesar de las grandes inversiones y transformaciones en educación que se han hecho en Chile en la última década, los logros alcanzados por los alumnos, según lo reflejan los resultados del SIMCE y de la PSU, siguen siendo insatisfactorios. Problema que se agudiza al observar que estos resultados no sólo son insuficientes a nivel global sino también diferenciales según el grupo de clase de donde provienen estos alumnos, siendo los más desfavorecidos aquellos que pertenecen a las familias de bajos ingresos. Familias que no son pocas en el país debido, por una parte, a que la pobreza se ha urbanizado, lo que ha provocado la ruptura de las redes tradicionales de solidaridad y de protección y la pérdida de una parte importante del capital social; y por otra, a que se han deteriorado las condiciones de educabilidad lo que no afecta solamente a los sectores pobres tradicionales, sino también a los nuevos pobres, es decir, a aquellos cuyas condiciones de vida se han visto afectadas por los procesos de reconversión y modernización productiva.

Las informaciones disponibles sobre el desarrollo social indican que estas familias, en una proporción importante, no podrían ofrecer a sus hijos las condiciones materiales de vida que permitan el desarrollo cognitivo básico y las posibilidades de garantizar la socialización primaria sobre la cual se apoya el aprendizaje. En efecto, existe un porcentaje no despreciable de alumnos que ingresa a la escuela con bajos niveles de desarrollo cognitivo y afectivo, con una deficiente alimentación, con condiciones sanitarias inadecuadas y con una socialización primaria que no les facilita su incorporación plena a la escuela, todo lo cual neutraliza los esfuerzos hechos por los profesores para que ellos aprendan.

En este contexto, es dable pensar en otorgar una mayor prioridad a la educación inicial en las estrategias de transformación educativa y asignar la debida importancia a los factores no directamente cognitivos en las innovaciones pedagógicas (Tedesco, 2002). Con miras a esto, la preocupación por alcanzar mejores niveles de logro en la educación, se ha trasladado a la búsqueda de fórmulas eficaces de relación entre la escuela y la familia. Agentes de especial relevancia, sobre todo en los primeros años de vida, que es donde ocurren los procesos de socialización primaria. Procesos que sin duda, tienen una influencia fundamental en las posibilidades de desarrollo integral y armónico del niño.

Dada la importancia de las temáticas expuestas previamente de modo general, se ha estimado conveniente profundizar en la familia como agente de socialización y en la relación familia-escuela como una de las condiciones necesarias para el logro de mejores aprendizajes.

2.- La familia como agencia de socialización

2.1 Los modos de socialización familiar y sus efectos

La familia constituye una institución básica fundamental de la sociedad, orientada y organizada para responder y satisfacer los requerimientos de sus miembros, vinculándolos con el mundo social, posibilitando de esta forma, la transmisión, la internalización y recreación de la cultura por medio del proceso de socialización.

Debido a su relevancia como una fuente de aprendizaje constante para los niños, se considera que la familia sigue siendo la principal agencia de socialización aunque actualmente la escuela, los grupos de pares, los medios de comunicación de masas, entre otros, desempeñen también importantes funciones socializadoras.

Las familias como agentes de socialización primaria, difieren en términos de las pautas o modos en que socializan a los niños, lo que a su vez, constituye un factor importante de influencia en su desarrollo. Broom y Selznick (1973) distinguen dos tipos de patrones de socialización en la familia contemporánea. Uno orientado a la obediencia, y otro, a la participación. Al primero lo denominan socialización represiva, y al segundo, socialización participatoria. Reconociendo, al igual como lo señala Fernández (2003), que estas prácticas educativas familiares no suelen encontrarse en estado

puro, se ha considerado importante hacer referencia a ellas, por separado, por su potencial como medio para comprender muchos de los comportamientos de los niños en la escuela.

2.1.1 La socialización represiva

La socialización represiva o autoritaria se da generalmente en el estrato bajo, se caracteriza por el énfasis que ponen los adultos sobre la obediencia, el respeto a la autoridad y los controles externos. Así, cuando el niño no cumple con las expectativas de los adultos, éstos emplean distintas formas de castigo que pueden atacar tanto contra la integridad física (castigo físico), como contra la integridad del yo (castigos psicológicos). Por el contrario, cuando el niño responde a las expectativas adultas raramente es premiado puesto que, en este caso, está desempeñando el rol que le corresponde. Este patrón de socialización represiva, entonces, enfatiza el castigo a la conducta equivocada más que el premio a la conducta correcta, la que en caso de ser premiada, también lo será a través de premios materiales.

Debido a que este tipo de socialización se centra en la obediencia, existe una exagerada supervisión de los adultos sobre el niño. Los padres están siempre interesados en saber qué hace el niño, cómo lo hace y con quién lo hace, de modo de controlar su conducta. La iniciativa individual y el deseo de explorar y crear se ven entonces coartados puesto que, en definitiva, el niño no puede pensar por sí mismo, sino más bien son los adultos los que piensan por él.

La necesidad de que el niño obedezca las reglas impuestas por los adultos origina un tipo de sistema de comunicación cerrado, en el cual el adulto en lugar de dialogar con el niño, le ordena lo que éste debe o no hacer. Por lo tanto, la comunicación es unilateral y más bien representa un monólogo en que el emisor y receptor no es otro que el adulto. Esta forma de comunicación se realiza a través de mensajes verbales y no verbales enviados por el adulto al niño, mensajes que este debe decodificar adecuadamente para evitar equivocarse y hacerse acreedor de un castigo.

La socialización represiva se asocia, además, con un tipo de organización familiar en que los miembros consiguen su cohesión y unidad principalmente a través de la complementariedad de los roles tradicionales, donde el padre es el proveedor y la madre la dueña de casa. Bajo este modelo, la socialización familiar se centra principalmente en la enseñanza de roles y en la transmisión de expectativas de conducta tradicionales al mismo tiempo que se mantienen dentro de los límites de los otros significativos, los cuales se convierten en los únicos modelos a ser imitados por los niños.

Al relacionar estos planteamientos con los de Bernstein (1972), se puede decir que la socialización represiva es propia de las familias posicionales, las cuales se caracterizan por un sistema de roles cerrados que limita la variedad de alternativas ofrecidas a la iniciativa individual. En este tipo de familias, el niño se desenvuelve en un sistema de relaciones preestablecido, en el que los roles que le corresponden a cada uno de los miembros de la familia, han sido previamente definidos y prácticamente resulta imposible cambiarlos. De existir alguna flexibilidad en términos de la posibilidad de toma de decisiones, ésta va a depender del tipo de actividad que se realice y de las diferencias de género de los niños.

Este último aspecto reviste una importancia fundamental para comprender más profundamente el proceso a través del cual se transmiten e internalizan los modos de vida de las familias del estrato bajo, donde los niños asumen y responden a un patrón formal de obligaciones y derechos dependiendo de las características de sus status adscritos, tales como edad, sexo y parentesco.

2.1.2 La socialización participatoria

La socialización participatoria se lleva a cabo generalmente en las familias centradas en la persona, característica de los estratos medios y altos, y se distingue por enfatizar los premios más que los castigos, reforzando la conducta apropiada. La conducta equivocada es extinguida a través del acto positivo del premio a la conducta correcta. Estos premios son de tipo simbólico más que material.

En el caso de usar el castigo como una forma de modificar la conducta infantil, éste también es de tipo simbólico.

La socialización participatoria provee al niño de la libertad para probar cosas por sí mismo y explorar el mundo en sus propios términos, lo que no significa por supuesto, que sea dejado solo. Por el contrario, en estas familias el adulto es responsable de ejercer un control sobre el niño pero éste es más bien de tipo general que detallado e intrusivo. Respecto de las reglas sociales, se observa que estas no son impuestas sino son construidas dialógicamente por el niño y los adultos.

En este sistema abierto de comunicación se envían mensajes en los que se propician los intercambios de ideas y de opiniones personales, favoreciendo la iniciativa individual y la capacidad para tomar decisiones. De esta forma, el niño es un agente activo de su propio aprendizaje, capaz de explorar el mundo por sí mismo y de crear y recrear la cultura. Por lo tanto, este tipo de socialización está centrada en el niño y no en el adulto, siendo este último el que asume la responsabilidad de discernir los deseos infantiles.

La socialización participatoria posibilita, entonces, el desarrollo integral del niño, otorgándole la oportunidad de elegir, proporcionándole las condiciones para desarrollar su creatividad, explicándole las situaciones y ayudándole a comprenderlas, esto es, permitiéndole transformarse en una persona valiosa e importante, capaz de contribuir al desarrollo progresivo de su sociedad.

La socialización participatoria se asocia con una organización familiar en que la cohesión se logra a través de las actividades conjuntas y el desarrollo de metas familiares comunes. Los roles tradicionales son modificados dependiendo de las habilidades e inclinaciones de sus miembros y las metas familiares son muy variadas.

En este tipo de organización familiar la comunicación entre los miembros es necesaria debido a que sólo algunas metas y actividades son determinadas por una noción fija de lo que es "correcto". Estas familias representan para el niño un otro generalizado.

La socialización dentro de ese contexto de metas y actividades compartidas es menos directa y dependiente de la imitación y de reglas específicas de socialización que en la familia tradicional. Se enfatiza aquí la comprensión de los medios y los fines y no el desempeño de los roles preestablecidos. La relación que se establece entre el adulto y el niño se caracteriza por estar fundada en la comprensión, la colaboración mutua, aceptando las reglas en forma voluntaria por considerarlas necesarias para la diaria convivencia.

La socialización participatoria es propia de las familias personales o centradas en la persona, en las cuales los roles formales o preestablecidos son menos preponderantes y las decisiones tienden a ser más colectivas (Bernstein, 1972). En este tipo de familia, el sistema de roles está siempre evocando, acomodando y asimilando los distintos intereses y atributos de sus miembros, por lo que estos están siempre construyendo sus roles más que asumiendo un conjunto de roles ya establecidos.

2.2 La familia y la socialización de género

Entre los roles más significativos para el desarrollo de los individuos se encuentran los referidos al género. El género, o conjunto de comportamientos, actitudes, obligaciones y privilegios que la sociedad le asigna a cada sexo, es también un factor importante que hay que considerar cuando se desea estudiar la manera como transcurren los procesos de socialización al interior de la familia.

La socialización que se relaciona con el rol de género y con su tipología, empieza desde que el niño nace. Así, aun cuando los recién nacidos –tanto los hombres como las mujeres– no pueden diferenciarse excepto por sus genitales, los padres tienden a describirlos en forma distinta. Ellos ven a sus hijas como suaves, afectivas, dependientes y glamorosas y a sus hijos como fuertes, activos asertivos y agresivos.

Estas percepciones diferenciales de las características de sus hijos e hijas son el punto de partida para las expectativas de comportamiento de éstos durante las distintas etapas de su desarrollo. Así,

por ejemplo, los padres pueden esperar que a la edad de 4 a 5 años las niñas jueguen con muñecas, cocinas y útiles de aseo, mientras que los niños lo hagan con camiones, autos y pelotas. Los padres son particularmente conscientes del género en el tratamiento de sus hijos e hijas, por esto tienden a ser más estrictos con los varones que con las niñas, aun cuando sean pequeños. Esto ocurre porque existe la creencia que los muchachos son más resistentes y más rebeldes y que, por lo tanto, deben ser disciplinados en una forma más rígida que las niñas.

A medida que los niños y niñas van creciendo, los padres no sólo hacen distinciones casuales entre ellos, sino que éstos manifiestan explícitamente sus expectativas de comportamiento diferencial convirtiéndolas en verdaderas lecciones sobre el comportamiento adecuado de género. Los padres se dirigen a sus hijas como “la pequeña niña de papito” y a los hijos como “el gran niño de mamá”; esperan que las niñas sean bellas, aseadas, puras, suaves y populares y los niños ingeniosos, fuertes, audaces y seguros de sí mismos. Para lograr tales comportamientos y características en sus descendientes, ellos premian las conductas adecuadas y castigan las inadecuadas (Light et al. 1991).

En efecto y en un plano más general, los estudios sobre los roles de género han mostrado que las distintas culturas establecen pautas de conducta consideradas apropiadas según género, observándose una diferenciación más rígida en las sociedades tradicionales que en las sociedades modernas.

En las sociedades modernas, el conjunto de expectativas de comportamiento de mujeres y hombres se caracteriza más que por una igualdad, por una tendencia a ella, pues si bien la mujer ha tenido un mayor acceso a la educación, al mundo del trabajo y a otras esferas sociales, ella aún desempeña roles tradicionales como madre, esposa y dueña de casa. Por otra parte, los hombres siguen manteniendo sus roles tradicionales y escasamente asumen algunas tareas complementarias que les exige la sociedad actual.

Por lo tanto, y a pesar de que no se puede negar que en la sociedad moderna los roles asignados a las mujeres y hombres han sufrido algunos cambios, es preciso reconocer que en muchos sentidos, aún no se logra equipararlos. Ello se explica fundamentalmente por el hecho de que la internalización de los roles de género ocurre principalmente durante la socialización primaria en la familia y en la escuela, agentes de socialización en los cuales aún están arraigados muchos de los patrones culturales de la sociedad tradicional.

Con relación a lo señalado anteriormente, algunos resultados de un estudio realizado por Sánchez, Villarreal y Fernández (2000-2001) muestran que en las familias pobres urbanas estudiadas, los modos de socialización familiar tienden a ser más participativos que represivos, lo que estaría dando indicios de que el entrenamiento paternal está cambiando. No obstante, cuando se desagrega esta variable en algunas de sus dimensiones- premio y castigo, comunicación familiar y estructura de roles- se aprecia que aún continúa manteniéndose un patrón tradicional de socialización con claras orientaciones sexistas, puesto que:

- Existe una tendencia de los padres a privilegiar el premio por sobre el castigo como mecanismo de control del comportamiento, no obstante, un mayor porcentaje de padres premia más a las niñas que a los niños.
- Se observa un predominio de la comunicación de tipo horizontal, sin embargo, la comunicación vertical es la forma más frecuente de comunicarse en familias con niñas, lo que muestra la existencia de subordinación del género femenino en las pautas de socialización
- Existe una estructura de roles rígida tanto en el caso de familias con niños como en las familias con niñas, pero ésta es porcentualmente más alta en el caso de las familias con niñas.

Dado que la estructura de roles es la única dimensión en que el modo de socialización familiar aparece altamente represivo, se estimó importante hacer referencia a dos de los indicadores usados para medirla y estudiar su comportamiento según la variable género. El indicador juegos que los padres aceptan para sus hijos, mostró que las familias siguen manteniendo patrones de socialización

altamente sexistas, lo que se refleja en una baja aceptación de los juegos mixtos y una alta tendencia a aceptar que sus hijos participen en juegos sólo para niños y sus hijas en juegos sólo para niñas.

Si se considera que los juegos son esenciales para el aprendizaje de roles futuros, se podría suponer que al no aceptar estas familias los juegos mixtos, se reproduciría una estructura de roles tradicionales que no propende a la igualdad de género.

Se observó, además, que la mayoría de las familias estudiadas presenta una estructura de roles rígida con relación a quién otorga a los niños los permisos para salir a jugar. Así, cuando se trata de las niñas, sólo uno de los padres, generalmente la madre, da el permiso. En el caso de los niños, ambos padres o cualquiera de los dos, otorga el permiso para jugar. Esta organización interna de los roles que le competen a los miembros de familia en algo que es tan significativo para los niños en edad escolar como es el permiso para el juego, es otra muestra de cómo se transmiten y reproducen los roles del género al interior de las familias.

2.3 La familia como promotora de estatus

Si bien actualmente la familia ya no desempeña el rol socializador totalizador que le correspondió en otras épocas, ya que otros agentes sociales han asumido muchas de sus funciones, su función de promotora de status social aún continúa. En efecto, la familia proporciona a los niños una posición social. Así, muchas características adscritas que existen al nacer o se adquieren a través de la vida, como la clase social, la religión, la raza y la etnicidad, son determinadas por el origen familiar y su influencia estará siempre presente y afectará en mayor o menor medida, los niveles de oportunidad, prestigio y poder a los que los niños podrán acceder en el futuro.

Por eso, si bien existen familias que siguen preparando a sus hijos para conservar su status de clase, hay muchas otras que preparan a sus hijos para la movilidad social, tratando de proporcionarles el tipo de aspiraciones, actitudes y hábitos que los impulsen a luchar por un status de vida más alto y a desempeñarlo con éxito.

El esfuerzo de la familia por socializar a los niños para el status de clase que se espera que ellos alcancen algún día, se ejemplifica claramente en un estudio biográfico realizado a 40 madres rurales de la Quinta Región, donde se observa que el discurso de las madres sobre el futuro de sus hijos está permeado por una idea básica y fundamental, que es que sus hijos sean más que sus padres (Villaruel, 2002).

Esta aspiración reflejada en el discurso de las madres, sólo es posible de lograr a través de la educación, la cual es vista como la única herencia que los padres les pueden dejar a sus hijos. Una herencia que, a la larga, se convertirá en un medio para tener una vida distinta a la que ellas tuvieron.

Dada la importancia que reviste la educación como medio de ascenso social, el proveer a sus hijos con educación se convierte en uno de los mayores sueños de estas madres, quienes desean que sus hijos continúen con estudios superiores ya sea en un instituto o en la universidad con el fin de que lleguen a ser profesionales. Entre las profesiones mencionadas por las madres están aquellas que requieren de estudios universitarios (abogado, profesor, médico, veterinario, dentista, ingeniero agrónomo) y aquellas que requieren estudios técnicos (secretaria, peluquera, mecánico). Resultados similares a éstos fueron obtenidos por Villaruel y Sánchez (2000) en un estudio cuantitativo, también en el ámbito rural, el que muestra que el 57% de las madres estudiadas espera que sus hijos se conviertan en profesionales universitarios o técnicos, estando el 93% de ellas cierta que sus hijos lograrán estas metas. Para ver cumplidas sus aspiraciones las madres están dispuestas a hacer todo lo que esté a su alcance, sin dejar de pensar en los esfuerzos que debe hacer el resto de la familia y sus propios hijos; así como también la escuela, la que debe proveerlos con una educación de calidad.

Resultados similares a los anteriormente expuestos, fueron obtenidos por Villaruel y otros (2004), en un estudio biográfico realizado con 30 hombres rurales pobres de la Quinta Región, en el que se

encontró que el 90% de ellos tienen una alta valoración por la educación como medio para que sus hijos tengan un nivel de vida mejor que el que ellos tuvieron.

Con relación al significado que los hombres le dan a la educación de sus hijos, el porqué estudiar y el impacto que puede tener la educación en sus vidas; ellos, al igual como sucede con las mujeres, piensan que la educación impactará en forma positiva en las vidas de sus hijos ya que les permitirá ser más que ellos, ser alguien en la vida. También hay hombres que dicen que la educación les ayudará a enfrentar la vida de manera más fácil, les dará estabilidad laboral, les hará valorar lo que tienen, les evitará el sufrimiento y les ayudará a ser felices.

Por todo esto, los hombres también piensan que la educación es la mejor herencia que les pueden legar a sus hijos, por eso, la mayoría de ellos sueña con que sus hijos continúen estudios universitarios.

Dada la importancia de la educación para el ascenso social de sus hijos, estos hombres valoran la educación que les provee la escuela, la que a pesar de su condición de ruralidad, evalúan como buena, debido fundamentalmente a la eficiente labor de los profesores. Además, y como parte de su alta valoración por la educación, un 83,3% de estos hombres otorga a sus hijos distintos tipos de apoyo como revisarles los cuadernos y ayudarles en las tareas, sin embargo, un bajo número de ellos asiste a las actividades extraprogramáticas y un porcentaje inferior aun, asiste a las reuniones de apoderados.

De lo anteriormente expuesto se deduce que los padres efectivamente se interesan porque sus hijos aprendan, pues ven en la educación una posibilidad de superación para ellos, ven en la educación una esperanza de días mejores.

Sobre la base de estos hallazgos, se rompen algunos de los mitos que se tienen con respecto a las familias rurales y que aparecen continuamente en los discursos de los profesores quienes suelen decir: *"La gente no siente apego por la escuela. La escuela es un lugar más para ellos, sin tener más importancia que el Club Deportivo o algo parecido. Porque tienen pocas aspiraciones, no se interesan por lo que el niño hace, no tienen mayores expectativas porque ellos piensan que al final igual ellos serán trabajadores agrícolas"* (Villarroel y Sánchez, 2000).

3.- La relación familia y escuela

La familia desempeña, durante los primeros años de vida del individuo, una función de particular importancia porque desarrolla la personalidad y la afectividad del sujeto y canaliza su relación con el mundo, por ende, los padres constituyen los principales agentes socializadores de los hijos ya que mediante la transmisión de creencias, valores y actitudes, los van preparando para su desempeño social futuro. En este sentido, se hace necesario reconocer que la familia es una fuente de aprendizaje constante para los niños (Muñoz, sf).

La escuela, como institución social encargada de llevar a cabo la educación en forma organizada, tiene la misión de transmitir saberes y de formar personas capaces de elaborar un proyecto de vida personal orientado por los valores de la sociedad. En consecuencia, la escuela, al igual que la familia, juega un importante papel en la preparación de los niños para la vida adulta.

Es cierto que cuando el niño ingresa a la escuela la primera socialización ya se ha iniciado, pero a partir de ese momento la socialización es obra conjunta de la familia y de la escuela, de ahí la necesidad de que exista una alianza entre dichas agencias para que se logre un adecuado desarrollo bio-psicosocial y afectivo de los niños.

Los impactos positivos de la presencia de un trabajo conjunto entre familia y escuela quedan en evidencia, según Guevara (1996), en variados estudios que muestran que los niños aprenden más y las escuelas mejoran sus resultados cuando los padres se dedican más a la educación formal de sus hijos (Epstein, 1992).

En efecto, la investigación educativa provee, según este mismo autor, numerosas evidencias en el sentido de que una adecuada intervención de los padres puede producir cambios positivos, significativos en el desempeño escolar de los alumnos. Rich (1985) y Sattes (1985), por ejemplo, encontraron en sus respectivos estudios que cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos se producen resultados positivos tales como: una mayor asistencia a clases, un mejoramiento de las actitudes y conducta de los niños, una comunicación positiva entre padres e hijos y un mayor apoyo de la comunidad a la escuela. Swaps (1987) también encontró que se produce un efecto positivo fundamental cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos, observándose una mejoría en las relaciones entre ellos.

En un sentido inverso, otros estudios muestran que la desatención de los padres a sus hijos escolares trae consigo, frecuentemente, una declinación de los aprendizajes (Guevara, 1996). Estos resultados parecen indicar, entonces, que la escuela parece diseñada para recibir un alumno dotado de una estructura familiar normal, capaz de cumplir con su papel socializador tradicional y con sus funciones de apoyo al proceso de aprendizaje de los hijos, y que cuando este entorno familiar no existe, los resultados del aprendizaje tienden a disminuir (Tedesco, 2002).

En consecuencia, se puede afirmar que sin el apoyo diario de la familia, es muy difícil que la escuela pueda formar sujetos capaces de respetarse a sí mismos y a los demás y ser también capaces de aprender hábitos y valores necesarios para lograr una mejor calidad de vida. Por lo anterior, los objetivos centrales de la Reforma Educativa no sólo apuntan hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y al desarrollo de la equidad en el acceso a experiencias formativas, sino también a incentivar la participación de los miembros de la comunidad educativa, entre ellos la familia, en el proceso educativo y en la toma de decisiones educativas, cuestión que ha sido contemplada muy especialmente en el nuevo Proyecto de Ley General de Educación (Mensaje Presidenta de la República, 2007).

A pesar de la reconocida importancia sobre las relaciones que en el mundo de la educación deben producirse entre la familia y la escuela, existen algunas evidencias que permiten afirmar que todavía no se ha logrado establecer un verdadero ensamblaje entre ambos agentes (CIDE, 2000). Esta falta de conexión puede entenderse a la luz de los modelos de relación escuela y familia que han existido hasta hoy: el modelo tradicional y el modelo emergente (Villarreal y Sánchez, 2002).

Bajo el modelo tradicional, donde el concepto de familia es asociado a la familia nuclear biparental, la relación entre estos agentes aparece centrada en la escuela, estableciéndose entre ellas una relación jerárquica, donde la comunicación es de carácter unidireccional y orientada a hacer peticiones y/o a entregar información por escrito.

Bajo el modelo emergente, por el contrario, el concepto de familia es mucho más amplio ya que toma en cuenta su heterogeneidad en términos tanto de su composición como del desempeño de roles de sus miembros en el ámbito de lo público y lo privado. La comunicación es dialógica y bidireccional, de carácter verbal y desarrollada en espacios de encuentro cara a cara de tipo formal e informal; lo que hace que dicha relación, que surge como resultado de un proceso de diálogo, de reflexión conjunta y de búsqueda de acuerdos en torno a ciertos criterios comunes, sea simétrica y recíproca.

Las formas de participación de la familia en un modelo tradicional, donde la participación es concebida como una acción movilizadora para la incorporación de la familia a una misión predefinida por el sistema formal, aparece como un deber, una respuesta a demandas concretas planteadas por la escuela.

Entre esas demandas se encuentran las de tipo monetario, como cuando se pide dinero para infraestructura y recursos; las demandas productivas, como cuando se piden recursos materiales, educativos, infraestructura o equipamiento; y las demandas por presencia física y por colaboración con apoyos específicos a las actividades escolares.

De estos dos modelos, el tradicional es el que ha estado presente en Chile con mayor preponderancia. Un modelo en el que las familias responsabilizan a la escuela de la educación de sus hijos y le demandan

todo: excelencia, atención preferencial, afecto y cariño. O como lo señala Schmelkes y Otros (1995), un modelo en que los padres delegan en la escuela la educación de sus hijos como una proyección de sus propias expectativas.

En estas proyecciones, los padres buscan, como se ya se ha señalado, que el futuro de sus hijos sea más favorable que el que a ellos les ha tocado vivir. Los padres exigen que la escuela entregue a sus hijos las herramientas para poder llegar a ser más de lo que ellos han sido, para encontrar un trabajo que no los humille, que sea decente y que les permita cierta autonomía.

Para cumplir sus sueños, los padres hacen exigencias a la escuela, sobre todo en educación básica, debido a que este nivel es la base de la educación y el ciclo primordial para poder acceder a otro ciclo de mayor complejidad (Assael, Edwards y López, 1989). Dentro de las obligaciones, que las familias imponen al profesor y a la escuela, está también la enseñanza de contenidos valóricos y el control del comportamiento.

Estos padres ven en la escuela un lugar confiable donde sus hijos pueden ocupar un tiempo útil; además, el control que la escuela ejerce sobre el comportamiento de sus alumnos, es para muchos padres una garantía de que sus hijos serán salvaguardados de los peligros de la calle, sobre todo cuando las madres trabajan.

Por este mismo motivo, las madres van a la escuela sólo cuando son citadas, específicamente cuando hay problemas con el hijo o cuando el hijo causa problemas. Ellas creen que los profesores debieran resolver profesionalmente los conflictos que se le presentan en la sala de clases y no recurrir al apoderado, que en última instancia está menos preparado para solucionar los problemas de comportamiento de los niños.

Si bien esto puede provocar desinterés por ir a la escuela, la mayoría de las madres se muestra interesada en conocer el progreso de sus hijos y ese es el motivo principal para asistir a las reuniones de padres y apoderados (Assael, Edwards y López, 1989). En definitiva, los padres esperan que la escuela sea capaz de transformar a sus hijos, ya que desean que sus hijos sean más que ellos, lo que significa "adscribirse a un mundo social y cultural del cual ellos se sienten excluidos". (Assael, Edwards y López, 1989, pág. 143).

Por su parte, la escuela tiende a ver a los grupos familiares como beneficiarios y objetos del proceso educativo y no como sujetos o protagonistas de éste. En general la escuela no le ha dado a los padres la oportunidad de involucrarse verdaderamente en la educación de sus hijos y en aquellos casos en que se ha contemplado su participación, ella generalmente se manifiesta en "colaboraciones" relacionadas con aspectos materiales y/o pertenecientes al ámbito de la cotidianidad doméstica y no con aspectos relativos a la formación de sus hijos (Rodríguez, Mathiesen y Herrera, 2002).

Así, la relación con el propio aprendizaje de los niños, no aparece entre los temas que maestros y directores tratan con los padres, sino que la relación con la familia se reduce, las más de las veces, a tratar problemas de dinero y asistencia. Aun más, a veces ni siquiera se les mantiene a los padres informados del desempeño de sus hijos dentro de la escuela, salvo en casos en que los problemas con el niño adquieren más gravedad (Schmelkes y Otros, 1995).

Al estar las relaciones entre la escuela y las familias sólo basadas en aspectos problemáticos, no se logra una participación, efectiva, especialmente porque las familias ya saben que serán llamadas para comunicarles, la mayoría de las veces, malas noticias.

Bajo este paradigma tradicional, entonces, la participación de los padres en la educación formal de sus hijos es muy escasa de modo que para que ésta se haga efectiva se requiere de un cambio de mentalidad, de actitudes arraigadas en el sistema escolar y en las propias familias. En consecuencia, es necesario y urgente propiciar cambios que incluyan a los padres realmente, que los involucren con el proceso de formación de sus hijos y la vida cotidiana de la escuela.

La participación de los padres es clave para lograr un mejoramiento del sistema educativo y el medio con el cual se sitúa la escuela. Los padres pueden ser copartícipes de la necesaria transformación del sistema educativo a uno más eficiente y eficaz, por eso, es esencial que la reforma educativa cuente con la participación de la familia y la comunidad en la cual está inserta la escuela para cumplir con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación (www.mineduc.cl).

Lo anterior se ve ratificado por los resultados de estudios que indican que la participación de los padres mejora el costo-impacto de los proyectos de Reforma Educacional para lograr mayor calidad y equidad (www.fao.org.htm)

Desde el paradigma emergente, donde la participación se concibe como un proceso democrático de construcción comunitaria de una misión que hace sentido junto a otros, la participación de los padres surge de un diálogo recíproco entre ellos y la escuela y se expresa como un derecho y como un acto de libertad personal. Las acciones que se desprenden de allí, permiten el desarrollo de reuniones de apoderados participativas; la integración de los padres en equipos de gestión pedagógica; y el compromiso más activo de los padres en la planificación y ejecución de acciones relacionadas con la mediación socioafectiva y cognitiva que estos pueden hacer para el logro de mejores aprendizajes de sus hijos.

Dado que bajo esta nueva mirada, la familia y la escuela desempeñan roles educativos complementarios, que con frecuencia se superponen, ambas agencias socializadoras necesitan encontrarse para conversar, delimitar sus espacios de autonomía y precisar sus tareas compartidas.

El modelo emergente de relación familia-escuela, induce a la escuela a replantearse las modalidades de participación de los padres en la educación de sus hijos e impone un importante desafío a los educadores, en el sentido de que ellos deben construir acuerdos con los padres respecto al proyecto educativo de largo plazo al que adhieren la escuela y la familia.

El énfasis en la incorporación de la cultura familiar y comunitaria en el diseño de actividades de aprendizaje significativas para los alumnos, requiere de instancias permanentes de acercamiento entre los docentes y los diversos actores pertenecientes a la comunidad educativa y a la comunidad de procedencia del alumnado, todo lo cual implica dinamizar a todos los actores: profesores, padres y miembros de la comunidad en pos de la construcción de ese proyecto educativo común.

En consecuencia es necesario, por un lado, que la familia reflexione sobre sus pautas educativas y tome conciencia del papel relevante que juega en la educación de sus hijos. Por otro, los profesores deben ayudar a los padres a tomar conciencia de su importancia como agentes educativos y, a la vez, deben convertirse en agentes de cambio y dinamizadores de las relaciones entre la familia y escuela.

Las escuelas deben cambiar las formas artificiales de "hacer participar a los padres", por formas reales de participación. Ambas, familia y escuela, son dos contextos donde transcurre la experiencia diaria de los niños. La coordinación y armonía entre ellas es fundamental para lograr su desarrollo integral o, como dice René Blanchet, "la familia y la escuela deben escucharse" (www.noticiascuniversal.com). Lo que Blanchet propone es la desconcentración en la toma de decisión a escala local en donde los padres, representantes y alumnos se aproximen al sistema y puedan detectar problemas y dar soluciones. Sin embargo, y como lo señala este mismo autor, la familia no puede sustituir a la escuela, ni la escuela a la familia.

Esta concepción de la forma como debe relacionarse la familia y la escuela, hace pensar que en aquellos sectores de pobreza, como es el caso de muchos sectores rurales, el desafío es aun mayor, por cuanto las circunstancias en que transcurre la existencia de las familias pobres condicionan modalidades de funcionamiento específicas, difíciles de comprender y de aceptar por los profesionales de la educación sobre todo si ellos provienen de otros sectores de la sociedad. Lo anterior crea en ellos la necesidad de interiorizarse en los modos de vida de los grupos pobres, para poder comunicarse efectivamente con los padres de sus alumnos.

Las escuelas insertas en estos sectores, por lo tanto, debieran asumir, más que otras, la responsabilidad de generar ambientes estimulantes para desarrollo de sus estudiantes y estrategias atractivas para involucrar a las familias en su educación.

4.- Reflexiones Finales

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede decir que los factores sociales y económicos y la propia dinámica familiar, afectan el compromiso de los padres con la escuela. Las diferencias en niveles educativos, cultura, lenguaje, disponibilidad de tiempo, dinero y otros recursos, limitan la capacidad y el deseo de las familias de participar en la educación de los niños.

En las comunidades donde los niveles educativos tienden a ser bajos, algunos miembros de la familia que quieren involucrarse en la educación de los niños, pueden carecer de la confianza o las habilidades necesarias para acercarse al personal de las escuelas o para expresar sus intereses y opiniones. Los padres de familia con baja escolaridad o con experiencias escolares negativas pueden mostrarse renuentes a trabajar con los educadores, todo lo cual afecta la posibilidad de la familia para apoyar a sus hijos en los procesos educativos.

El personal de las escuelas puede inhibir aún más el compromiso de las familias cuando, partiendo de prejuicios socioculturales, devalúan la contribución de las familias más pobres y los menos educados, usando una jerga educativa que aumenta aún más la brecha en la comunicación, ignorando o desechando importantes diferencias socioculturales, económicas y de lenguaje que pueden existir entre ellos y la familia (Franco, 2001).

Hasta no hace muchos años se pensaba que toda la formación que los niños necesitaban para desarrollarse plenamente como seres humanos les era entregada por sus progenitores de manera intuitiva y espontánea; y que la escuela tenía su misión circunscrita a la transmisión de conocimientos que permitieran al individuo aprender la cultura de su sociedad y prepararse para desempeñar un oficio o profesión.

Por supuesto que se hablaba de la misión educativa de la escuela, pero la verdad es que ésta no pasaba de constituir, en la práctica, más que una serie de medidas destinadas a garantizar el desarrollo de su propia enseñanza sin mayores obstáculos. Los problemas de índole educativo que solían suscitarse eran resueltos en el ámbito de la sala de clases o en la dirección del colegio.

La necesidad de una aproximación mutua de padres, madres, apoderados y docentes, fue emergiendo poco a poco y se ha convertido en la actualidad, en un imperativo ineludible. La complejidad del mundo contemporáneo, los modernos desarrollos en las ciencias psicológicas y sociales, se han convertido en los principales factores que han promovido el acercamiento entre el hogar y la institución educativa mediante el uso de programas bien diseñados, basados en la investigación. El punto central y común a estas estrategias es reconocer la necesidad de mayor presencia adulta en la relación con los niños y jóvenes (Tedesco, 2002).

En este contexto, algunos ejemplos específicos de programas, recursos y proyectos que se han realizado para involucrar a las familias y a la comunidad en la educación, a nivel internacional, son: el proyecto español Sabinosa, el Programa de Desarrollo Escolar Comer, el ASPIRA de las Academias de Ciencia y Matemática, el Proyecto Comunidades Fe de la AAAS y el Proyecto "Los maestros involucran a los padres de familia en el trabajo escolar".

A nivel nacional, también se han realizado algunos programas para tender puentes entre la familia y la escuela tanto a nivel público como privado. Ejemplos de estas iniciativas son las estrategias de aproximación entre escuela, familia y comunidad llevadas a cabo por el Mineduc; el programa audiovisual para padres de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Alcalay, Milicic y Torretti, 2003), los programas conducidos por Raúl Pizarro Sánchez sobre currículo del hogar y aprendizajes educativos de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y algunos programas

elaborados y ejecutados por alumnos tesistas de la carrera de Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, en los que han diseñado y aplicado estrategias de intervención consistentes en acercar a las madres a algunos contenidos de lenguaje y comunicación y educación matemática, para que éstas puedan apoyar a sus hijos en los procesos educativos y mejorar sus niveles de logro en los aprendizajes (Escobar y otros, 2001 y Ahumada y otros, 2003).

Estos y otros proyectos similares han tenido éxito a pesar de las diferencias en nivel económico, educativo y étnico de los participantes. El programa Comer (1986), por ejemplo, reportó que muchos padres de familia de bajo nivel económico que participaban en un programa de involucramiento con las escuelas, se convirtieron en modelos para sus hijos simplemente por continuar su propia educación.

Walberg y otros (1980), al examinar un programa en el que los padres firmaron un compromiso de proporcionar altas expectativas, un ambiente adecuado de estudio, estímulo al aprendizaje mediante la discusión del trabajo diario y cooperación con los maestros en temas relacionados con la disciplina, identificaron ganancias significativas en el rendimiento de los estudiantes. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Levin (1987), quien reporta experiencias similares basadas en contratos que involucran a los educadores, a los estudiantes y a los padres de familia.

Escobar y otros (2001) reportan las evaluaciones positivas hechas por las madres participantes en el programa para propiciar la relación familia-escuela no sólo por los contenidos aprendidos, sino también por la importancia que reconocieron tener en los procesos educativos de sus hijos y en la valoración que ellas hacían de su posibilidad de otorgarle apoyo en las actividades escolares.

En resumen, los resultados de las investigaciones disponibles confirman el significativo papel de la familia en la explicación de los resultados de aprendizaje de sus hijos (Tedesco, 2002) y señalan que mejora notablemente el rendimiento académico y la actitud de los niños hacia la escuela, cuando el ambiente del hogar trabaja en estrecha unión con el ambiente educativo. Todo ello indica que es necesario incorporar a los padres en la tareas educativas que la escuela emprende si se quieren mejorar los aprendizajes. En consecuencia, se puede afirmar que la familia y la escuela, por separado, no pueden cumplir con sus propósitos adecuadamente. Por lo tanto, es necesario propiciar y promover una alianza o pacto entre estas agencias, ya que ambas se necesitan para poder diseñar y aplicar estrategias solidarias a favor del desarrollo de los niños.

Finalmente, se considera que es imprescindible que la temática expuesta en este trabajo, sea incorporada tanto en el currículo de formación inicial de profesores como en los planes de perfeccionamiento docente, no como un apéndice, sino como una parte fundamental del trabajo mancomunado que deben realizar con la familia en pos del mejoramiento de la calidad de la educación. Una educación que permita a niños y jóvenes realizarse como personas y como ciudadanos, que promueva el desarrollo de las competencias necesarias para que éstos formen parte activa de la sociedad globalizada en que viven.

En este contexto, se estima que los resultados de investigaciones como las aludidas en este artículo, pueden constituirse en un capital cultural importante para ser compartido con los estudiantes de pedagogía como así también con los profesores en ejercicio. En el caso de la formación inicial, se hace imprescindible incluir la temática expuesta como un tema transversal en el currículo, sobre todo cuando los alumnos en práctica reconocen que en el ámbito del trabajo con los padres se encuentran débiles (Villaruel y otros, 2007).

En el caso de los profesores en ejercicio, se pueden crear cursos de perfeccionamiento, programas de diplomado y/o establecer vínculos entre las instituciones formadoras de profesores y las escuelas a través de proyectos de investigación que favorezcan el contacto de los profesores en ejercicio con otros agentes educativos, cuestión tan necesaria en estos tiempos en los que aun cuando se reconoce

que los profesores, junto con la familia y la comunidad, juegan un rol tan importante en la formación de las nuevas generaciones, aún existe un divorcio entre ellos.

Esta falta de vinculación se evidencia, por ejemplo, en un estudio realizado en escuelas rurales de la Quinta Región, cuyos resultados muestran discrepancia entre lo que las madres piensan de la escuela y lo que los profesores creen que ellas piensan respecto a ella. Así, mientras que para el 100% de las madres entrevistadas, es importante que sus hijos vayan a la escuela, sólo un 11% de los profesores cree que la familia le asigna gran importancia a la escuela (Villarroel y Sánchez, 2002).

Por todo lo expuesto anteriormente, es urgente acercarse a los profesores a la familia, lo que posibilitaría una relación más fluida y la adopción de una actitud más positiva de parte de los profesores hacia las familias, todo lo cual terminará por favorecer el aprendizaje de los alumnos. Los resultados de estas investigaciones, entonces, se convierten en un soporte importante para develar la realidad y despertar el interés por hacer algo para cambiarla.

5.- Bibliografía

- Ahumada, L. y otros (2003). Escuela y Participación de los Padres: Una Estrategia para superar la Pobreza. Seminario de Título para optar al Título de Profesor de Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo y al Grado de Licenciado en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. San Felipe. Proyecto EDUI010304. Dirección general de Investigación Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Profesora Guía: Gladys Villarroel Rosende.
- Alcalay S., Lidia; Milicic M., Neva; Torretti H., María Alejandra. Alianza Efectiva Familia Escuela: Un Programa Audiovisual para Padres. *psykhe* (Santiago), vol.14 (2):149-161, 2003.
- Assael, J.; Edwards, V.; López, G. y Adduard, A. (1989). Alumnos, Padres y Maestros: La Representación de la Escuela. Colección Etnográfica N°3. Santiago. PIIE.
- Bernstein, B. (1972). Social Class Language and Socialization. *Language in Education: A Source Book*. The Open University. London-Boston Routledge and Kegan in association with Open University Press.
- Blanchet René. Noticias "El Universal". www.noticiaseluniversal.com
- Broom y Selznick (1973). *Sociology*. New York USA. Harper and Row Publishers Inc.
- CIDE (2000). Campos de Acción. Familia, Escuela y Comunidad. <http://www.cide.cl/campos/fam2.htm>
- Comer, J (1986) <http://project2061.org/esp/tools/bluepol/Family/refer.htm#Comer-J-1986>
- Escobar D. S. y otros (2001). Relación Familia Escuela en un Sector Rural de San Felipe. Seminario de Título para optar al Título de Profesor de Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo y al Grado de Licenciado en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. San Felipe. Proyecto EDUI020102 Dirección general de Investigación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Profesora Guía: Gladys Villarroel Rosende.
- Fernández P. Francisco (2003). *Sociología de la educación*. Madrid. Pearson Educación.
- Franco González Kerima (2001). Participación de la familia en el diseño de estrategias de mejoramiento de la gestión del sistema educativo. *Revista Diálogos Educativos*. No 20. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación.
- Guevara, N. Gilberto (1996). *La Relación Familia-Escuela. El Apoyo de los Padres a la Educación: Clave para el desempeño*. México. Educación.
- CEPAL. www.fao.org.htm
- Levin, H (1987). <http://project2061.org/esp/tools/bluepol/Family/refer.htm#Levin-H-1987>

- Light et al. (1991). *Sociología*. Bogotá, Colombia. MacGraw Hill.
- Mensaje Presidenta de la República (2007). Proyecto de ley que establece la ley general de educación. Mensaje 55-355. Santiago, 9 de abril.
- Ministerio de Educación (1998). "Organización y sentido de nuestro centro de padres y apoderados". Material de apoyo para el Centro General de Padres. Chile.
- Ministerio de Educación (2003). "Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo". Chile. Unidad de apoyo a la transversalidad.
- Ministerio de Educación, Chile. www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2002). "Cuenta conmigo....para aprender más y mejor". Guía para padres involucrados en la educación de sus hijos. Reforma Educacional.
- Ministerio de Educación (2002). "Familias y Escuelas; compartiendo la tarea de educar". Chile. Programa de las 900 escuelas.
- Muñoz Rebolledo Nelson Javier (s/f). La relación familia escuela es un problema. <http://www.universidadabierto.edu.mx/Biblio/M/Munoz%20Nelson-Familia.htm>
- Pizarro, S. R.; Clark, L. S.; Toledo, P. M. y Muñoz, B. M. (1997). Dos metodologías potenciadoras del rendimiento académico lector: Síntesis y evaluación experimental. *Boletín de Investigación Educativa*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 12, 289-308.
- Pizarro, S. R. y Clark, L. S. (1998). Currículum del hogar y aprendizajes educativos: Interacción versus status. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol VII, 25-34.
- Reforma Educacional. <http://www.mineduc.cl>.
- Rodríguez, N. Claudia; Mathiesen de G., María, y Herrera, G. María (2002). Percepciones de los padres acerca de la calidad educativa del centro preescolar. *Revista Estudios pedagógicos* N° 28 Valdivia. Universidad Austral de Chile.
- Sánchez, X.; Villarroel, G. y Fernández, F. (2000-2001). Aprendiendo a ser Niño y Niña en una Comunidad Rural. *Revista Enfoques Educativos*. Volumen N° 3, N° 1. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Schmelkes, S. et al. (1979). Estudio Exploratorio en la Participación Comunitaria en la Escuela Básica Formal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. IX. Número 4. México.
- Tedesco, Juan Carlos (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Un Bla, Bla, Bla, entre Familia y Escuela. uco.es/ed11adip/revista/.
- Villarroel, G. (2002). "Las Mujeres Rurales como Promotoras de Expectativas Educativas". VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU), Universidad Federal de Río Grande del Sur, Porto Alegre, Brasil. 25 al 29 de noviembre.
- Villarroel, G. y otros (2004). "Participación de los Hombres Rurales en la Educación de sus Hijos". Edición N°2 año 1. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Sede de San Felipe. Programa de Educación Rural.
- Villarroel, G. (1990). "Modos de Socialización familiar y sus efectos en el niño". *Estudios Pedagógicos* N°16. Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- Villarroel, G. (2001). "Expectativas de las madres rurales sobre el futuro de sus hijos e hijas". *Revista de Orientación Educativa*. 27-28. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). "Relación familia y escuela, un estudio comparativo en la ruralidad". *Revista Estudios Pedagógicos*. N° 28. Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2000). Estudio sobre Familia y Escuela Rural. *Revista de Orientación Educativa* N° 25/26. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Facultad de

Educación.

Villarroel, G. y otros (2007). Importancia de las prácticas de vinculación con el sistema educativo: las voces de los actores (sin publicar).

Walberg, H. y otros (1980). [http://project2061.org/esp/tools/blueppjfamily/refer.htm# Walberg-H-1980](http://project2061.org/esp/tools/blueppjfamily/refer.htm#Walberg-H-1980)

Nota: Este artículo forma parte del proyecto EDUI 020607 de la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.