

Development Discussion Papers

Central America Project Series

Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina

María Martiniello

Development Discussion Paper No. 709
June 1999

© Copyright 1999 María Martiniello
and President and Fellows of Harvard College

**Harvard Institute for
International Development**

HARVARD UNIVERSITY



DEVELOPMENT DISCUSSION PAPERS

CENTRAL AMERICA PROJECT SERIES

A PROJECT OF HARVARD UNIVERSITY, INCAE AND
THE CENTRAL AMERICAN BANK FOR ECONOMIC INTEGRATION



Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina (Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America)

María Martiniello

Abstract

This paper develops a taxonomy of the categories of participation of parents discussed in the literature, and is presented as a frame of reference for the study of participation, and the design and implementation of policies in Latin America. Individual study of the modalities demonstrates that the only modality of participation with systematic evidence is the modality of “parents as educators.” When parents become involved in their children’s education, they interact with their children in an organized fashion, helping with homework, thus reinforcing the learning process from the classroom and raising the learning level. Other modalities of participation have an important impact on the assistance to students in school (modality of ‘parents as responsible for child rearing’), the amount of resources available to schools (‘parents as agents of support to the school’), efficiency in the use of resources, payment to educators, and assistance to educators (‘parents as agents with decision making power’).

Keywords: Community Participation, Parental Involvement, Governance of Education.

JEL Codes: I20, I21, N36.

María Martiniello, M.Ed., M.A., cursa estudios de doctorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, con especialización en Educación Internacional. Ha sido profesora de la Escuela de Psicología en la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas), y ha realizado investigaciones en la Oficina de Planificación del Sector Universitario y el Consejo Nacional de la Cultura en Venezuela, y en Project Zero en la Universidad de Harvard.

**Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía
para América Latina**

(Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America)

María Martiniello

Tabla de Contenidos

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. Taxonomía de Participación de Padres.....	2
A. Categorías de Participación.....	3
B. Padres Como Responsabilidades de la Crianza del Niño.....	3
III. Implicaciones para la Escuela.....	7
A. Información sobre las condiciones familiares.....	7
B. Implicaciones para la Formación y Entrenamiento de Maestros.....	10
IV. PADRES COMO MAESTROS.....	10
V. PADRES COMO AGENTES DE APOYO A LA ESCUELA.....	18
A. Barreras para la Participación.....	19
B. Implicaciones para la Escuela.....	21
VI. PADRES COMO AGENTES CON PODER DE DECISIÓN.....	23
A. Mecanismos Formales de Participación.....	23
B. Influencia de Padres sobre Funciones Educativas.....	25
C. Impacto sobre el Rendimiento Académico.....	27
D. Impacto de la Participación de Padres en el Rendimiento de las Escuelas EDUCO en El Salvador.....	28
E. Impacto de la Participación de Padres en la Asistencia de los Maestros y Rendición de Cuentas.....	29
F. Impacto en la Asistencia de Maestros.....	29
G. Contactos entre Padres y Maestros.....	30
H. La Participación Democrática.....	31
I. Barreras para la Participación Real de los Padres en la Toma de Decisiones.....	32
J. Director del Plantel.....	32
K. Tensión entre Padres y Maestros en Torno a Decisiones Pedagógicas.....	33
L. Implicaciones para la Escuela.....	34
V. CONCLUSIONES.....	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina

(Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America)

María Martiniello

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas Latinoamérica ha experimentado reformas educativas que reflejan profundas transformaciones en las operaciones del estado, y una transición hacia estructuras más democráticas y participativas. De igual manera en el mundo entero, importantes iniciativas de reforma han promovido la colaboración entre escuelas y padres para mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza.

Paralelo al auge de la descentralización educativa y la autonomía escolar, ha surgido el interés por el concepto de participación de la familia en la educación convirtiéndose en una más de las panaceas para aliviar los males del sistema (Keith, 1996, p.56, Reimers, 1996).

Aunque en el actual debate de la reforma educativa existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, no siempre es claro, en qué consiste esta participación y de qué forma se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes. En la literatura se usa el término participación de los padres de manera amplia para indicar indistintamente una gran variedad de prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. Cada una de estas múltiples prácticas familiares o formas de participación conlleva resultados distintos en términos de oportunidades de aprendizaje (Keith et al.1990; Epstein, 1990).

Contribuye a la confusión sobre la participación de los padres el hecho de que “cada estudio usa una definición diferente de la participación, lo cual dificulta el establecimiento de

comparaciones entre programas o la identificación de los tipos de participación que producen los resultados más positivos” (Henderson et al, 1986, p. 110).

Este trabajo pretende contribuir a la clarificación del debate proponiendo una taxonomía de las formas de participación de los padres en la educación. En la presentación de esta clasificación se discute:

- ¿En qué consisten las múltiples categorías o formas de participación de los padres?
- ¿Qué impacto tienen estas formas de participación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el rendimiento académico y en otras variables del proceso educativo?
- ¿Cuáles son las barreras para la participación de padres?
- ¿Cuáles son las condiciones que favorecen la participación?
- ¿Cuáles son algunas de las implicaciones de políticas para la escuela?

Esta taxonomía reúne y sintetiza categorías reportadas en la revisión de la literatura sobre participación de la familia en países industrializados y las adapta para representar intervenciones educativas en América Latina. Esta tipología proporciona un marco de referencia útil para el estudio de la participación de los padres en la educación de sus hijos, y para el diseño e implementación de políticas de participación de padres en América Latina.

II. TAXONOMIA DE PARTICIPACION DE PADRES¹

Prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos.

¹ Las categorías están organizadas en un continuo hogar-escuela como áreas de influencia para la participación familiar.

A. CATEGORÍAS DE PARTICIPACIÓN

1. Padres como responsables de la crianza del niño (Responsabilidades básicas de los padres, *Parenting*)

En esta categoría los padres desempeñan las funciones propias de la crianza, cuidado y protección de sus hijos, y proveen las condiciones que permiten al niño asistir a la escuela. (Epstein, 1990; Davies, 1976, en Purvis, 1984)

2. Padres como Maestros

Los padres continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje del aula en la casa. Supervisan y ayudan a sus hijos a completar sus tareas escolares y trabajar en proyectos de aprendizaje. (Snow et al. , 1991; Epstein, 1990; Henderson y Berla, 1995, Clark, 1993)

3. Padres Como Agentes De Apoyo A La Escuela

Esta categoría se refiere a las contribuciones que los padres hacen a las escuelas para mejorar la provisión de los servicios. Incluye contribuciones de dinero, tiempo, trabajo y materiales. (Winkler, 1997; Henderson y Berla, 1995)

4. Padres Como Agentes Con Poder De Decisión

En esta categoría los padres desempeñan roles de toma de decisión que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones. Incluye la participación de padres en Consejos Escolares Consultivos y Directivos, o en programas de selección de Escuelas/Vales Escolares (vouchers). (Epstein, 1990; Henderson y Berla, 1995)

En las siguientes secciones presentaremos estas cuatro categorías de participación, su definición, descripción de prácticas, impacto sobre el rendimiento académico según las investigaciones educativas, e implicaciones para la escuela.

B. PADRES COMO RESPONSABILIDADES DE LA CRIANZA DEL NIÑO (RESPONSABILIDADES BÁSICAS DE LOS PADRES)

En esta categoría los padres desempeñan las funciones propias de la crianza, cuidado y protección de sus hijos. Incluye desde cuidar de su salud, nutrición y desarrollo psico-social, hasta proveer las condiciones que permitan al niño asistir a la escuela: proporcionarle vestido, inscribirlo y llevarlo a la escuela, pagar los gastos de la educación (tanto los directos como los

causados cuando el niño estudia en lugar de trabajar para contribuir al ingreso familiar) y decidir la dedicación del tiempo del niño a actividades escolares, tareas de la casa, o actividades de empleo fuera de la casa. (Epstein, 1990; Davies, 1976, en Purvis, 1984)

En los países desarrollados, gran parte de la literatura sobre esta categoría se refiere al papel de los padres en la crianza del niño. La educación de padres en materia del cuidado y desarrollo de niños en edad preescolar es la modalidad de participación familiar más extensamente documentada en los Estados Unidos. (Henderson y Berla, 1995 p.2) Sin embargo, en este trabajo no estudiamos intervenciones específicas en el ámbito preescolar o en el área de crianza en Latinoamérica.² En su lugar, hemos optado por concentrar nuestra atención en los niveles básico secundaria, y en los esfuerzos de los padres por enviar a sus niños a la escuela. Estas prácticas familiares determinan condiciones que facilitan oportunidades educativas para los niños y tienen un efecto directo en los factores de demanda de la educación. (Reimers, 1996; Williams, 1997).

i. Percepción de los Padres:

Investigaciones sobre la percepción que tienen los padres de su papel en la escuela en El Salvador indican que el enviar los niños a la escuela y pagar los gastos de educación de sus hijos constituye para los padres la responsabilidad más importante que desempeñan en la educación formal de sus hijos. Para los padres en zonas rurales, la capacidad de proveer sustento para sus niños es factor determinante en las expectativas de que éstos puedan asistir y proseguir estudios en la escuela. (World Bank, 1997)³

² Algunas experiencias interesantes en Latinoamérica son el *Programa Padres e Hijos* para niños en zonas rurales de Chile, *Promesa* en Colombia, y el *Proyecto Inicial de Educación* de México, que atiende a niños en diez de los estados más pobres de la nación.

³ En el Diagnóstico del Sector Social en El Salvador (World Bank, 1997) investigadores preguntaron a una muestra de padres cuál es el rol más importante que ellos desempeñan en la educación de sus hijos. La respuesta más

ii. Barreras para la Participación de Padres

Esta categoría de participación es particularmente importante en los países Latinoamericanos en donde las condiciones de **pobreza** están presentes y la contribución del trabajo de los niños al ingreso familiar es significativa. Por una parte, las condiciones de pobreza están asociadas con problemas de nutrición y salud de los niños que causan inasistencias de los estudiantes (Myers, 1993). Por otra parte, los padres se enfrentan a la decisión de cuál es el mejor uso del tiempo del niño entre actividades como la asistencia a la escuela, el cuidado de otros hermanos, o el empleo en actividades que produzcan ingresos para la familia. Si el ingreso de los padres no es suficiente para sustentar a la familia, esta decisión resulta en la ausencia (temporal o permanente) del estudiante de la escuela para poder trabajar.

iii. Impacto sobre el Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Inasistencias reducen el tiempo de enseñanza -aprendizaje y se asocian con la repetición de grados en las escuelas rurales en América Latina.⁴ (Myers, 1993, p. 26) La repetición incrementa los costos de educación para los padres, y en última instancia, conduce a la deserción escolar. Consecuencias negativas de largo alcance se generan en:

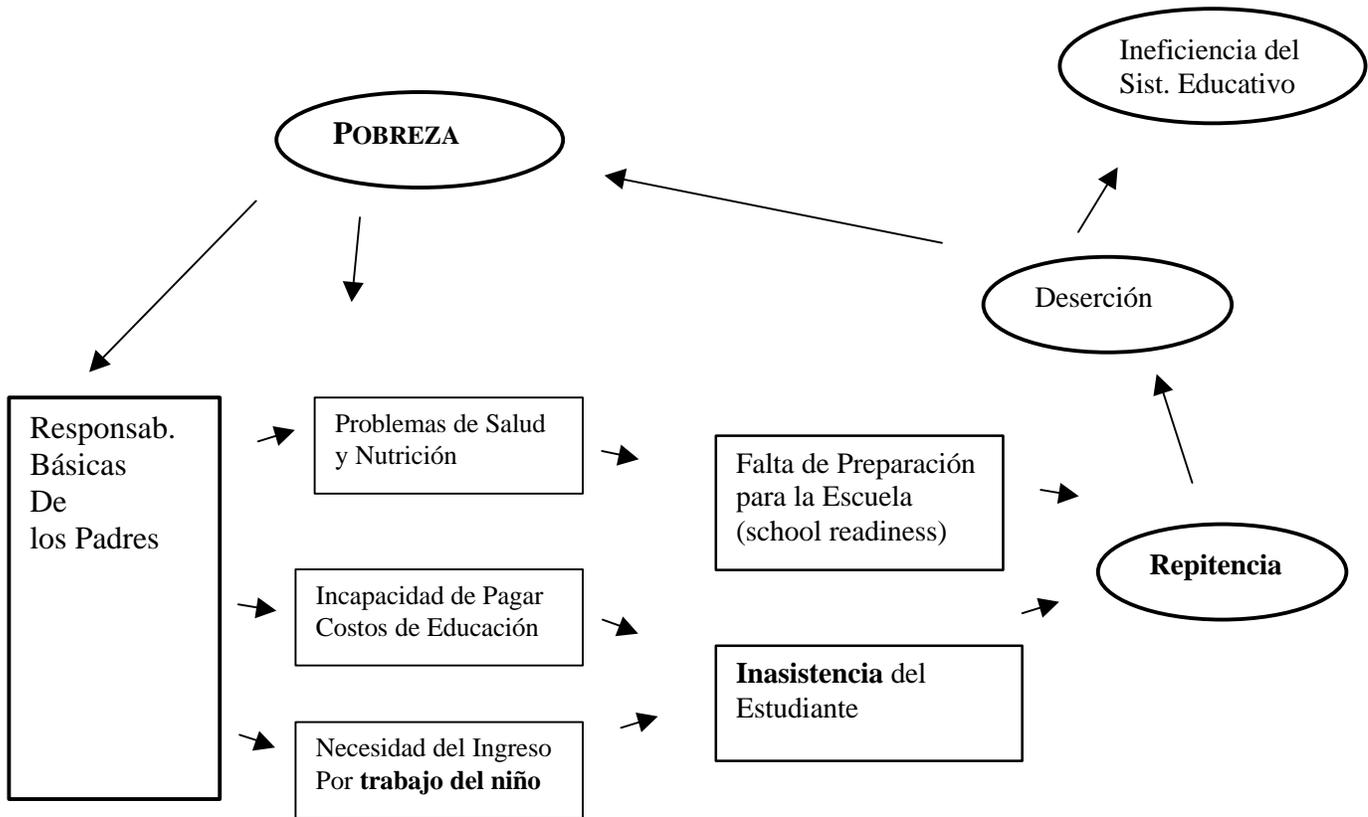
- El desarrollo de habilidades cognitivas y adquisición de competencias de lecto-escritura del estudiante, dada la reducción en el tiempo dedicado a actividades de enseñanza- aprendizaje.

frecuente fue mandar a los niños a la escuela y pagar los costos,(27.8%) seguido de enseñarles valores morales (22.9%), darles consejo, (12.5%), y supervisarlos/ayudarlos con sus tareas escolares (12.1%).

⁴De acuerdo a Myers (1993, p.26) “la pobreza no es en sí misma causa directa de la repitencia, pero es indirectamente un factor importante en su produccion. Asociados con la pobreza se encuentran problemas de nutrición y salud, migracion de padres en busca de trabajo, necesidad de trabajo de los niños” . Estos factores fueron identificados por Myers como causas de la repitencia /fuera del ámbito escolar en estudios de casos de escuelas rurales en México.

- La capacidad de las familias de romper el ciclo de transmisión inter generacional de la pobreza, (debido a la persistencia de los bajos niveles educativos en la familia).
- La ineficiencia del sistema educativo en Latinoamérica, elevando considerablemente los costos de educación por estudiante. (Shiefelbein y Wolff, 1992)

Figura 1. Impacto de la Participación de Padres como Responsables por la Crianza



III. IMPLICACIONES PARA LA ESCUELA

A. INFORMACIÓN SOBRE LAS CONDICIONES FAMILIARES

Necesidad de obtener información acerca de las condiciones de la familia y utilizar esta información como base para las acciones y políticas a escala nacional y regional, de escuela y de aula.

Experiencias en participación de la familia en esta categoría en los Estados Unidos señala como uno de los retos de la escuela el “obtener información de los padres, que pueda ser utilizada para promover el éxito del niño en la escuela”. (Epstein, 1990, p. 706). Datos referentes a la percepción de los padres o indicadores de sus condiciones de vida pueden informar tanto a decisiones a nivel central o regional, como a prácticas de escuelas, y a conductas y actitudes de maestros en el aula.

i. Nivel Nacional o Regional

En el ámbito nacional o regional, la existencia de un sistema de información que reúna estadísticas de estándares de vida y datos de encuestas de hogares puede servir de base a las decisiones sobre políticas para promover la demanda educativa tales como:

- Eliminación de requisitos de la escuela que impiden la asistencia de los niños más pobres (por ejemplo, el requisito de llevar uniforme).
- Subsidios directos a las familias para compensar gastos directos e indirectos de la educación.
- Provisión gratuita de textos.

ii. Escuelas

Las escuelas pueden utilizar información disponible en los sistemas centrales de información, pero la fuente más importante de información para escuelas y maestros la

constituyen las **comunicaciones escuela-familia**. Estas comunicaciones son tan importantes que algunos autores las consideran una de las modalidades de participación familiar o de colaboración escuela-familia. (Epstein, 1990; Davies, 1976 en Purvis, 1984). En nuestra tipología, las comunicaciones escuela-padres constituyen una variable de proceso e interacción presente (de diferentes maneras) en todas las modalidades de participación de los padres en la educación de sus hijos. Ellas incluyen desde el envío de notas a los padres, la convocatoria de padres a reuniones en la escuela, hasta la visita de los maestros a los hogares.

Las escuelas familiarizadas con las condiciones de vida en la comunidad, la situación de las familias de sus estudiantes y la necesidad de trabajo de los niños, pueden ser más flexibles en el diseño de sus prácticas (desde la elaboración del calendario escolar, la implementación del currículum, hasta la asignación de tutores para ayudar a los niños ausentes de la escuela [Myers, 1993]). *Escuela Nueva* en Colombia proporciona interesantes ejemplos del uso de la información proveniente de la comunidad en la planificación de las actividades de la escuela.

**USO DE LA INFORMACIÓN PROVENIENTE DE LA COMUNIDAD EN LA
PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ESCUELAS RURALES EN *ESCUELA
NUEVA*.**

“ Los estudiantes y miembros de sus familias colaboran en la realización de un mapa de la comunidad. Información personal, demográfica y socioeconómica de las familias es recolectada y sirve de base a los maestros para la planificación de años subsiguientes. Los maestros utilizan esta información para hacer una ‘monografía de la comunidad’ que describe la cultura, trabajos, salud y otras características de los miembros de la comunidad. Con la comunidad se prepara un calendario agrario que sirve a un doble propósito: servir como recurso a la elaboración y planificación de los calendarios y horarios escolares, y servir como actividad de aprendizaje para el maestro y los niños.”(Mc Ewan, (?) p. 8)

iii. Maestros en el Aula

Según un modelo de competencia cultural **los maestros** que conocen más acerca de los valores, creencias y condiciones de las familias de sus estudiantes están mejor preparados para cooperar con ellos y adaptar sus prácticas a las necesidades de éstos (Shartrand et al. , 1997). Según este modelo, puede esperarse que maestros con mayor información acerca de las condiciones de los estudiantes que repiten en la escuela van a tender a responsabilizar menos a los niños y a las familias del fracaso de sus estudiantes.⁵ Si los maestros conocen las relaciones entre pobreza y oportunidades educativas, estarán mejor preparados para identificar áreas en las que pueden apoyar a los estudiantes y sus familias. (Shartrand et al., 1997). De igual manera, si los maestros están familiarizados con los grandes esfuerzos que las familias pobres hacen para enviar a sus hijos a la escuela, sus estereotipos negativos hacia los padres pueden modificarse junto con las expectativas de fracaso de los estudiantes. (Snow et al., 1991; Dellagnelo, 1997). Un estudio de la participación de padres en la educación de sus hijos en Brasil ofrece apoyo a esta tesis.

PARTICIPACIÓN DE PADRES EN BRASIL

En un estudio de la participación de padres en escuelas en el Noreste del Brasil, Dellagnello concluye que los maestros necesitan mayor información acerca de las condiciones de vida de las familias, ya que éstas determinan el tipo de apoyo que los padres puedan brindar a la educación de sus hijos. El conocimiento de éstas puede ayudar a los maestros a “reconocer las formas de participación de los padres”, eliminar estereotipos, y ayudar a establecer un puente que vincule a padres y maestros. (Dellagnello, 1997, p.56)

⁵ Myers (1993, p.35) reporta en su estudio de la repitencia en México que las escuelas asignan la culpa del fracaso de los niños a los propios niños y a sus familias, y no a las escuelas. Según los maestros, los padres “están ausentes y desinteresados”

B. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN Y ENTRENAMIENTO DE MAESTROS

La aplicación del modelo de competencia cultural como parte del marco teórico para la formación de maestros en materia de participación familiar es promovida por el Proyecto de Investigaciones de la Familia de la Universidad de Harvard. Ellos plantean:

“Aunque los maestros no pueden hacerse responsables de satisfacer las necesidades de las familias directamente, pueden aprender a comprender las relaciones entre pobreza y funcionamiento familiar y brindar apoyo...” (Shawarda, 1997, p. 40).

Los programas de formación y mejoramiento del maestro deben enfatizar la necesidad de los maestros de comprender los valores, cultura, y condiciones de vida de sus estudiantes y familias para que puedan adaptarse de manera flexible a sus necesidades y ofrecer una educación relevante para la comunidad.

IV. PADRES COMO MAESTROS

Esta categoría incluye las interacciones entre padres y niños que tienen lugar en el hogar y que proporcionan oportunidades para el aprendizaje.

El modelo de participación de ‘Padres como Maestros’, supone que “la influencia de las familias sobre el rendimiento es más efectiva cuando los padres actúan como agentes educadores.” (Snow et al., 1991, P.170). Los padres se involucran activamente en la educación de sus hijos continuando y reforzando en el hogar el proceso de aprendizaje iniciado por el maestro en el aula: Supervisan y ayudan a sus hijos a completar sus tareas escolares, trabajan junto con ellos en proyectos que refuerzan el curriculum de la escuela, o realizan actividades que fomentan la adquisición de las habilidades de lecto- escritura (desde leer historias a los niños, a entablar conversaciones en de la mesa). (Snow et al. 1991, Henderson y Berla, 1995; Clark, 1993; Chavkin y Williams, 1993; Keith et al., 1996; Davies, 1976, en Purvis, 1984)

Relación con el Rendimiento Académico

Esta categoría ha sido la más estudiada en la literatura de participación de los padres en los Estados Unidos. Su significativo impacto en el rendimiento académico cuenta con el más cuantioso y sólido apoyo empírico hasta la fecha. (Purvis, 1984; Henderson, 1995; Chavkin, 1993; Snow et al., 1991). La asociación entre la participación de los padres en la supervisión de las tareas y el rendimiento académico, su participación en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura y los resultados de pruebas estandarizadas de lectura han sido documentados en numerosas investigaciones en los países desarrollados.

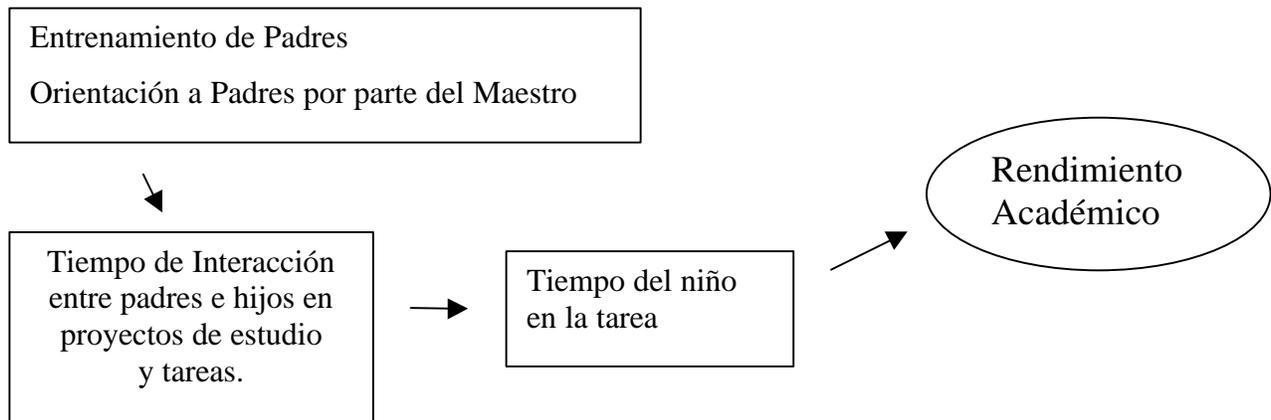
Tiempo en las Tareas

Los niños pasan la mayor parte de su tiempo de vigilia en el hogar.⁶ Un estudiante Latinoamericano de escuela básica asiste a la escuela alrededor de 180 días, un promedio de cinco horas diarias. Por lo que su tiempo fuera de la escuela constituye aproximadamente un 80%. “La manera en que el niño pasa ese tiempo tiene una influencia poderosa sobre qué y cómo aprende” (Clark, 1993, en Henderson, 1995, p. 9). Estudios reportan una relación significativa entre el tiempo que los estudiantes dedican a prácticas efectivas de estudio y de tareas en la casa y el rendimiento académico que obtienen. (Cooper, 1989, en Clark, 1993) En un modelo de aprendizaje, las tareas extienden el proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela al hogar. El tiempo dedicado a las tareas brinda al niño la oportunidad de manipular información novedosa presentada en el aula y relacionarla con estructuras familiares de conocimiento, practicando, cometiendo errores y encontrando soluciones.

⁶ Esta discusión asume que gran parte del tiempo del niño fuera de la escuela es tiempo disponible para estudiar. Pero la realidad de las familias pobres y rurales en Latinoamérica es que los niños pasan su tiempo fuera de la escuela desempeñando obligaciones en el hogar o trabajando para contribuir al sustento de la familia.

El tiempo que los padres dedican a supervisar a sus hijos en prácticas o proyectos de estudio se asocia con el tiempo que pasan los niños estudiando en el hogar. De igual manera, el grado de instrucción y orientación que los maestros brindan a los padres con relación a la supervisión de trabajos y tareas se relaciona positivamente con el tiempo que los padres dedican a ayudar a los niños. (Clark, 1993) Por tanto, intervenciones dirigidas a mejorar el rendimiento académico de los alumnos deben incluir un componente de entrenamiento de los padres en el apoyo y supervisión de prácticas de estudio y tareas de sus hijos.

Figura 2.
Impacto del Tiempo de Interacción Planificada Padre Hijo en el Rendimiento Académico



Entrenamiento de Padres para Ayudar en las Tareas:

El reto de la escuela no sólo incluye entrenar a los padres para que ayuden a sus hijos, sino preparar a los maestros para que trabajen con los padres. Los padres necesitan saber cómo pueden ayudar a sus niños a aprender: cuáles conductas e interacciones con los niños son más favorables para mejorar el rendimiento en la escuela. La escuela debe proveer información a los padres acerca de variadas prácticas familiares que faciliten el aprendizaje, para que los padres puedan elegir aquellas que se ajusten a su realidad familiar. Esto supone que los maestros poseen la preparación necesaria para trabajar con los padres en este aspecto. Programas dirigidos a la formación y mejoramiento profesional del maestro deben atender a esta necesidad de preparación. En iniciativas basadas en la participación de los padres deben dirigirse esfuerzos reconocer y divulgar la importancia de los padres como maestros en el hogar, su importante rol en el monitoreo de tareas, y en la transmisión de altas expectativas de rendimiento escolar (Clark, 1993; Henderson y Berla, 1995). Esto supone influenciar la conducta de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños.

Algunos reportes sugieren que este componente está ausente en reformas educativas en Centroamérica: En un estudio acerca de las percepciones de padres y maestros sobre el proceso de descentralización y autonomía escolar en Nicaragua, Fuller y Rivarola (1988, p.55) encontraron que los padres conciben su participación en la educación de sus hijos como una intromisión en las labores de la escuela como institución, y no en función de posibles cambios en sus prácticas familiares o interacción con sus hijos en el hogar. Los autores reportan diferencias en las expectativas que maestros y padres tienen del rol de los padres: Aunque los maestros hablan del posible rol de los padres ayudando a sus hijos a hacer las tareas, “los padres difícilmente hablan acerca de cambiar su propio comportamiento para hacer que sus niños obtengan mejores resultados en la escuela.”

¿Cómo Pueden Ayudar los Padres en las Tareas del Niño?

Los padres pueden ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades para la lecto -escritura a través de interacciones planificadas, y pueden reforzar el aprendizaje del aula supervisando las tareas del niño. Las interacciones planificadas son la base de la mayoría de los programas de educación de padres (Kellaghan et al, 1993) y son rasgo común de los programas exitosos que involucran a padres en la educación de sus hijos. (Purvis, 1984, p.40). En una teoría constructivista del aprendizaje, las interacciones con adultos (maestros y padres) proporcionan el andamiaje sobre el cual el niño construye el conocimiento del mundo. Estudios de familias de bajo nivel socioeconómico indican que la interacción de 10 a 20 minutos al día entre niños y adultos puede mejorar considerablemente el vocabulario y la comprensión de lectura en los niños. (Snow et al., 1991, p. 171) En la interacción planificada los padres proveen oportunidades para el aprendizaje de sus hijos sin tener que enseñarles directamente.(Snow et al., 1991). En este sentido, el concepto de ayuda en las tareas es predefinido. (Epstein, 1990, p. 706) En lugar de enseñar las materias escolares a sus hijos, los padres pueden “alentar, escuchar, alabar, guiar, monitorear, discutir.”

Implicaciones para la Escuela

Dado que el tiempo de interacción con adultos es un factor importante en el aprendizaje de la lecto -escritura, **la escuela debe promover la interacción de padres y niños a través de proyectos y tareas.** Las investigaciones en el tema han exigido una redefinición del concepto de tarea, alejándose del modelo de estudio individual y solitario para incluir actividades interactivas con otros en la casa y en la comunidad. (Epstein, 1990). Estas tareas pueden requerir la cooperación de los padres, abuelos y vecinos en la comunidad (Snow et al. 1991), tales como:

entrevistar a los padres acerca de diferentes tópicos o discutir artículos de periódico antes de un reporte oral en clase. *Escuela Nueva* en Colombia ha experimentado con este concepto interactivo de las tareas y con la inclusión de los miembros de la familia y la comunidad como recursos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Resultados de evaluación reportan un incremento en la relevancia del curriculum y un elevado apoyo de la comunidad al proceso (Dalin, et al. 1990).

Barreras para la Participación en las Tareas

Analfabetismo y bajo nivel educativo de los padres. Las tareas escolares representan una oportunidad para que los padres refuercen el proceso de aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, las investigaciones reportan diferencias entre las familias de ingresos medios y las de escasos recursos y bajo nivel educativo. Los padres de niveles socioeconómicos bajos, expresan el deseo de ayudar a sus hijos con las tareas, pero por lo general, no saben cómo hacerlo. O bien “no están familiarizados con los temas o no tienen tiempo”. (Snow et al. 1991, p. 171). Por otro lado, los maestros mantienen estereotipos y expectativas que suponen que los padres de bajo nivel socioeconómico o educativo no quieren o pueden ayudar a sus hijos con las tareas. En general, las investigaciones reportan que la más importante barrera para la participación es la falta de educación de los padres (Snow et al. 1991, Johnson, 1996).

EDUCACIÓN DE LOS PADRES Y LAS TAREAS EN EL SALVADOR

Estudios en América Central son consistentes con estos hallazgos. Resultados del Diagnóstico Social en el Salvador reportan que los padres perciben la supervisión de las tareas escolares como uno de sus principales roles (12.1%). En general alrededor del 60% de los padres entrevistados ayudan con las tareas. “La mayoría de quienes no lo hacen dan como razón el carecer de suficiente educación para ayudar a sus hijos. Por lo que el problema se debe a la falta de competencia de los padres y no a la falta de voluntad. La falta de educación es más frecuentemente citada por los padres en zonas rurales y por los padres de niños que han abandonado la escuela” (World Bank, 1997, p.10)

Estudiosos de la participación familiar en países en desarrollo abogan por programas de alfabetización de la familia (Dickson, 1994, en Johnson, 1996). Johnson (1996) sostiene que además de la necesidad de apoyar la educación de sus hijos, los padres tienen necesidades propias de educación. A través de programas de educación y alfabetización de padres, la escuela puede actualizar el potencial de las familias para interactuar con sus hijos, y puede establecer un puente entre la educación de ambos (Johnson, 1996).

Para combatir la transmisión de la pobreza y el analfabetismo de generación en generación en América Latina, el rol de la escuela debe ser revisado en cuanto a la promoción de la alfabetización de los padres. “Las escuelas comprometidas con la participación de los padres deben proveer acceso a programas de alfabetización para adultos a aquellos padres cuyos bajos niveles educativos les impida o dificulte ayudar a sus niños a aprender a leer y escribir.” (Snow, 1991, p.173)

Beneficios del Entrenamiento de Padres

Cuando los programas de las escuelas para entrenar a los padres a ayudar a sus hijos tienen éxito, uno de los beneficios reportados en la literatura consiste en el “reconocimiento por parte de los maestros, pues padres de bajos recursos y menor nivel educativo pueden ayudar a reforzar el aprendizaje de sus hijos al igual que los padres de mayores recursos” (Epstein, 1990, p. 706).

En conclusión, iniciativas de reforma educativa que persigan elevar la calidad de la educación a través de la participación de los padres deben incorporar estrategias de participación de los ‘Padres como Maestros’ (rol de apoyo en la realización de tareas y aprendizaje de la lecto-escritura). Estas prácticas familiares de refuerzo al aprendizaje en el aula son las únicas formas de participación de padres cuyo impacto en el rendimiento académico de sus hijos ha sido corroborado sistemática y ampliamente por numerosas investigaciones en el área.

Dentro de esta categoría el reto de la escuela consiste en:

- Informar a padres y maestros de los beneficios de esta modalidad de participación (apoyo a tareas y aprendizaje)
- Educar y alfabetizar a la familia, establecer un puente entre la educación de los hijos y el proceso de alfabetización de los padres (Jonhson, 1996).
- Entrenar a los padres en las prácticas familiares que favorezcan el aprendizaje, enseñándoles cómo pueden interactuar con sus hijos para el aprendizaje de la lecto-escritura, y cómo pueden supervisarlos y ayudarlos con las tareas.
- Entrenar a maestros para:
 - * Trabajar con padres e hijos.
 - * Diseñar tareas interactivas que involucren a la familia como recurso de aprendizaje en el curriculum.
 - * Conocer más acerca de las circunstancias familiares y niveles educativos de las familias.
 - * Eliminar estereotipo negativo de que padres de bajo nivel socioeconómico y educativo no pueden ayudar a sus hijos a aprender.

V. PADRES COMO AGENTES DE APOYO A LA ESCUELA

Esta categoría se refiere a las contribuciones que los padres hacen a las escuelas para mejorar la provisión de los servicios.

Esta categoría incluye una gran variedad de actividades, desde la asistencia voluntaria a maestros y/o organizaciones de padres (Henderson, et al. , 1986), como contribuciones de dinero, tiempo, materiales (Winkler, 1997), trabajo, conocimientos y destrezas (Chavkin y Williams, 1993). Los padres apoyan las escuelas de sus hijos en múltiples formas: participando en la renovación o construcción de sus edificaciones, donando libros para la enseñanza, financiando la compra de materiales educativos, preparando almuerzos para los niños, o acompañando a los niños a actividades fuera del plantel educativo.

En los ejemplos provistos, es claro cómo este tipo de participación de los padres tiende a aumentar los niveles de los insumos en el proceso educativo (McGinn and Williams, 1997). No es de extrañarse por ello que las escuelas favorezcan y promuevan de manera especial este tipo de participación. Ciertas funciones de apoyo de los padres pueden afectar directamente los procesos educativos en la escuela (como en el caso de padres que sirven de voluntarios para enseñar en el salón de clase cuando los maestros se ausentan, o sirven como tutores de niños que presentan dificultades con ciertas asignaturas). Sin embargo, las contribuciones que afectan insumos son mucho más comunes en esta categoría.

Hay interesantes diferencias entre este rol y las anteriores categorías discutidas en este trabajo. Las actividades de los roles de ‘padres como maestros’ y ‘padres como responsables de la crianza’ se concentran en el hogar y no en la escuela. Además, ellas afectan casi exclusivamente al niño o niña de los padres que participan. Es decir, el beneficiario de la acción de los padres es un individuo y no el salón de clase o la escuela como un todo. En el caso de la

categoría de padres como apoyo a la escuela la participación tiende a afectar a grupos. Su impacto va más allá del beneficio privado de los padres e hijos en el hogar, para afectar a otros niños en la escuela. Los padres pueden contribuir individualmente o pueden asociarse con otros padres para formalizar sus actividades de apoyo. Las asociaciones de padres son un ejemplo. La mayoría de ellas surgen para organizar la recaudación de fondos y generar recursos e insumos para la escuela.

A. BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN

Tensiones entre padres y escuela

El rol de “apoyo a la escuela” es uno de los roles más tradicionales de participación de padres tanto en países desarrollados como en los de en vía de desarrollo. Sin embargo, el predominio de este rol en la estrategia de participación familiar de una escuela con débiles vínculos con su comunidad puede generar tensiones entre padres y escuela. A pesar de que en esta categoría las contribuciones a la escuela son en su mayoría voluntarias, los maestros suelen percibirlos como una de las responsabilidades más importantes de los padres en la educación de sus hijos. Dadas las expectativas de los maestros y directores, estas contribuciones pueden convertirse en la unidad de medida de la participación de los padres en la escuela. En este caso, pueden surgir tensiones entre familia y escuela, especialmente en comunidades que viven en la pobreza. Por un lado, los padres perciben las crecientes demandas de la escuela exigiendo apoyo (que los padres difícilmente pueden ofrecer dadas sus condiciones de pobreza). Por el otro, los maestros desarrollan una actitud negativa hacia los padres pobres porque éstos no apoyan a la escuela.

TENSIÓN FAMILIA ESCUELA EN BRASIL Y EL SALVADOR

Un reporte del Banco Mundial sobre la interacción de padres de bajos recursos y escuelas en el nordeste del Brasil indica que la interacción familia escuela es escasa y limitada a pequeños servicios de apoyo. “Los padres sienten que la escuela exige más apoyo de los padres en forma de contribuciones pero no está interesada en conocer sus opiniones. Por su parte los maestros quieren mayor participación de los padres como apoyo y contribución sin que interfieran con los asuntos internos de la escuela. (Cenpec 1996, p. 6, en Dellagnelo, 1997, p. 12)

Otro estudio en El Salvador revela que “los padres se resienten al ser llamados sólo para contribuir con dinero a la escuela” (Environment Department, 1995, p. 3)

Estas circunstancias se exacerban en procesos de descentralización educativa en los que la mayor responsabilidad por el financiamiento de la escuela recae en la comunidad local y los padres. En las comunidades pobres tales políticas resultan altamente regresivas (Reimers, 1996; Johnson, 1996).

LA AUTONOMÍA Y EL PAGO DE LA CUOTA EN NICARAGUA

En un estudio sobre el proceso de descentralización en Nicaragua, Fuller y Rivarola (1998), encuestaron padres acerca de su percepción del proceso de autonomía escolar. Los investigadores reportan que los padres equiparan autonomía con la imposición de una carga financiera a las familias. (p. 49) “La más importante connotación de la autonomía escolar para los padres es la presión que reciben para pagar la cuota...el pago de la cuota es tan controversial que se percibe como la modalidad exclusiva de contribución esperada de los padres” (p. 55)

La imposición de cuotas en escuelas públicas permite generar recursos provenientes de la comunidad en apoyo a la escuela, pero corre con el riesgo de restringir la demanda y el acceso a la educación de aquellos sectores más desposeídos.

DIFERENTES EXPECTATIVAS DE PADRES Y MAESTROS

Investigaciones en Latinoamérica sugieren que las expectativas de participación en esta categoría deben basarse en el conocimiento de las condiciones de vida de las familias. (Dellagnelo, 1997). Dellagnelo sostiene que maestros y padres tienen diferentes expectativas acerca del apoyo que pueden brindar a la escuela los padres. Los maestros, plantea Dellagnelo, no valoran ‘las formas naturales de participación de los padres en la educación de sus hijos’ (tales como caminar con sus niños a la escuela). Enfatizando las condiciones de vida de las familias, los maestros pueden “entender los recursos de los padres y su capacidad de hacer estos recursos disponibles para sus niños. Es importante cambiar el foco y ver los esfuerzos de los padres en sustentar la escuela de una manera más realista y menos prescriptiva.” (Dellagnelo, 1997, p. 55-56)

Si los padres sienten que la escuela sólo les exige contribuciones, las relaciones padre-escuela se limitan y se genera desconfianza. El predominio de la participación de ‘padres como apoyo’ en una escuela que mantenga lazos débiles con la comunidad incrementa la tensión entre ambos, ya que en esta categoría de participación, los padres no perciben beneficios individuales para sus hijos, y pueden no justificar el esfuerzo por apoyar una escuela que les resulta ajena.

B. IMPLICACIONES PARA LA ESCUELA

Condiciones para la Participación: Capital Social

Por el contrario, en un clima de confianza y reciprocidad⁷ en el que padres y escuela mantienen relaciones estrechas basadas en mutuo respeto y beneficio, la participación de padres en actividades de apoyo a la escuela lejos de crear tensiones crea mayores nexos y vínculos de confianza. Este tipo de participación de los padres requiere de la presencia de capital social en la escuela y su comunidad. Más aún, cuando existe capital social (condiciones de mutua confianza,

reciprocidad y redes de apoyo, (Putnam, en Gaventa, 1997, p.8) esta categoría de participación puede generar mayor capital social.

Formación de Maestros.

Según una perspectiva teórica de capital social, familias y escuelas deben trabajar juntas en la “construcción de intercambios basados en reciprocidad” (Shartrand, 1997, p.42). En la formación de maestros esto supone que los maestros adquieren conocimientos y habilidades que les ayudan a negociar diferencias con la comunidad y edificar sobre los valores comunes. Esto puede incluir prácticas específicas como “conocer cómo eventos sociales pueden crear capital social” (Shartrand, 1997, p.42)

Redefinición del Modelo de Participación

La dependencia de las escuelas del rol de ‘padres como apoyo’ forma parte de una perspectiva de participación predominante hace unas décadas, en las que el debate de participación se centraba en qué podían hacer los padres por la escuela. En estos momentos el debate se ha transformado para contemplar “cómo puede la escuela y los padres trabajar juntos para mejorar la calidad de la enseñanza.” (Epstein, 1998 Presentación en Harvard University). Este giro conceptual redefine los términos de la relación escuela-padres y lo enmarca en un modelo de colaboración y alianzas (Epstein, 1990; Williams, 1997; Shaeffer, 1992).

⁷ “La reciprocidad generalizada se refiere a las continuas relaciones de intercambio que en un momento dado no son correspondidas, pero que envuelven expectativas comunes de que un beneficio o favor debe ser correspondido en el futuro... Esta norma de reciprocidad reconcilia los intereses individuales y la solidaridad. (Putnam, 1993, p.172)

ALIANZAS ESCUELA-FAMILIA

En un modelo de colaboración para la educación basado en la noción de alianza escuela-familia-comunidad, “la familia y la comunidad participan en mejorar las escuelas y las escuelas participan en la mejora de las condiciones de vida de la comunidad” (Martilleo, 1998, p.3; Williams, 1997). La escuela se convierte en un centro para el desarrollo comunitario. (Williams, 1997) Por ejemplo: El movimiento ‘Fe y Alegría’ (Reimers, 1996b), ‘Escuela Nueva’ en Colombia, (Dalin et al. , 1994). Los maestros se convierten en organizadores de la comunidad. (Escuela Nueva, en Dalin et al. 1994; Williams, 1997).

VI. PADRES COMO AGENTES CON PODER DE DECISIÓN

En esta categoría los padres desempeñan roles de toma de decisión que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones. Incluye la participación de padres en Consejos Escolares Consultivos y Directivos, o en programas de Selección de Escuelas/Vales Escolares (Vouchers). (Chavkin y Williams, 1993; Epstein, 1990; Henderson y Berla, 1995)

Como su nombre lo indica, en esta categoría la naturaleza de la participación radica en el poder de decisión de los padres. Para poder entender este rol de los padres debemos discutir varios aspectos de sus decisiones en el contexto Latinoamericano:

- ¿Cuáles son los mecanismos formales a través de los cuales los padres participan en la toma de decisiones?
- ¿Sobre qué funciones educativas tiene poder de decisión los padres?
- ¿Cuál es la extensión de su poder o grado de control sobre las decisiones?

A. MECANISMOS FORMALES DE PARTICIPACIÓN

En nuestra taxonomía, los mecanismos formales de participación en la toma de decisiones se refieren a las diferentes vías que ofrece el sistema educativo a los padres para participar en la toma de decisiones que afectan la educación de sus hijos. Estos mecanismos corresponden en gran medida a las formas de participación en la educación descritas por Winkler (1997) en

asociación con los procesos de descentralización de los sistemas educativos Latinoamericanos (Winkler, 1997, p.2).

1. Derecho a Seleccionar Escuelas / Programas de Vales Escolares

En la selección de escuelas, los padres tienen poder de decidir a cuál escuela asistirán sus hijos. Si la escuela no satisface sus necesidades de educación, los padres tienen la prerrogativa de cambiar a sus hijos a otra escuela que le brinde mayor satisfacción. (Bauch, 1993). A través de este mecanismo de participación, los padres ejercen influencia indirecta en la escuela como consumidores de los servicios provistos por la misma. Según este modelo, el comportamiento de las escuelas y el de los padres están sujetos a fuerzas del mercado. Las escuelas responden a los intereses y necesidades de los padres, quienes son soberanos en su decisión de elegir escuelas para sus hijos. Sin embargo, los padres no tienen influencia directa en las decisiones internas de la escuela.

VALES ESCOLARES (VOUCHERS)
El programa de vales escolares consiste en “el uso de cupones o vales que compensan a los padres por el costo de la educación privada tanto de manera parcial como completa” (King et al. 1997). En el caso de Chile, el programa es “universal”, los padres pueden usar los vales en cualquier escuela pública o privada. En el caso de Colombia, el programa beneficia sólo a los estudiantes de nivel socioeconómico bajo. (King et al, 1997, p. 6).

2. Participación en Consejos Escolares.

Los Consejos Consultivos “son órganos permanentes que el personal directivo puede consultar cuando sea necesario, y cuya información puede ser útil para el diseño, la ejecución y la evaluación de los programas o proyectos” (Winkler, 1997, p. 5). Algunas experiencias de descentralización en Latinoamérica se han caracterizado por la descentralización de la

autoridad del nivel central al nivel de escuela, otorgando autoridad a los consejos escolares para manejar ciertas funciones. Estos Consejos Directivos, conformados sólo por padres o por un grupo representativo de padres, estudiantes, maestros y director del plantel, tienen “autoridad para tomar decisiones y ejercer funciones como órgano directivo de la escuela”. (Winkler, 1997, p. 5).

3. Derecho al Voto.

Dado que sólo una minoría de los padres pueden participar directamente en los consejos directivos escolares, el mecanismo del voto permite la participación de una base más amplia de padres en la elección de los representantes a los consejos escolares, o en la selección de los directores de escuela.

ELECCIÓN DE DIRECTORES EN MINAS GERAIS Y DE CONSEJOS EN AMÉRICA CENTRAL

Ejemplos de consejos elegidos por la comunidad son las Asociaciones Comunes para la Educación, ACE, en El Salvador y los Consejos Directivos de las escuelas autónomas en Nicaragua. La base de participación de padres es más amplia en la elección de directores de escuela en Minas Gerais. En un proceso de doble elección, la Secretaría Estatal de Educación pre-selecciona tres candidatos con las más altas credenciales para el cargo, quienes presentan sus programas de trabajo a la comunidad educativa. Todos los padres tienen derecho a participar en la asamblea (de padres, maestros y estudiantes mayores de 16 años) que elige al director de la escuela a través de un voto secreto. (Guedes et al., 1997, p.12).

B. INFLUENCIA DE PADRES SOBRE FUNCIONES EDUCATIVAS

En Latinoamérica los Consejos Directivos pueden tener poder sobre todas o algunas de estas funciones en la escuela: ⁸

⁸ World Bank, 1998; King et al., 1998; Winkler, 1997; Ministerio de Educación de El Salvador, 1997; Guedes et al., 1997

i. Funciones Administrativas:

- Manejo del personal:
- Seleccionar, contratar y despedir maestros, y o directores
- Pagar sueldos a maestros
- Monitorear/supervisar rendimiento y asistencia de los maestros
- Administrar fondos de la escuela
- Fijar y administrar presupuesto escolar
- Mantenimiento de la escuela
- Recaudar fondos a través de cuotas aportadas por los padres y contribuciones de organismos internacionales y agencias de gobierno.

ii. Funciones Pedagógicas:

- Curriculum
- Elaboración del Plan Educativo
- Elaboración del calendario escolar lectivo

FUNCIONES DE PADRES
Las ACE de El Salvador, conformados por padres exclusivamente, desempeñan funciones directivas administrativas. Mientras que los consejos directivos de Brasil y Nicaragua conformados por padres, maestros, estudiantes y el director de la escuela tienen autoridad sobre decisiones en materia curricular y pedagógica además de administrativa. Sin embargo, evaluaciones del proceso de descentralización de la educación en Minas Gerais, Brasil (Guedes et al. 1997) indican que los padres en el consejo escolar son más activos en decisiones financieras, prioridades presupuestarias, administración de recursos y mantenimiento de la escuela. Menor es su injerencia en decisiones relativas al personal, y prácticamente nula es su participación en decisiones sobre aspectos pedagógicos.

Recientes reformas educativas en Latinoamérica que incorporan padres al manejo local de la escuela, persiguen como objetivos elevar la calidad de la educación y promover la participación de los padres en la educación de sus hijos. En la próxima sección discutiremos el impacto de la participación de padres como agentes de decisión de la escuela en el rendimiento académico de los estudiantes, y en otras metas del quehacer educativo.

C. IMPACTO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Las reseñas más importantes sobre la literatura de participación de padres señalan que la evidencia acerca de la relación entre la participación en funciones de decisión y el rendimiento académico de los estudiantes no es definitiva. (Henderson y Berla, 1995; Chavkin, 1993; Purvis, 1984, p.53) El impacto de la participación de padres en consejos escolares consultivos y directivos sobre los resultados de pruebas estandarizadas y calificaciones escolares ha sido poco documentado.(Henderson, 1986) la mayoría de los estudios disponibles no reportan un efecto positivo sobre el rendimiento. (Zerchykov, 1985 en Henderson, 1986; Henderson y Berla, 1995; Purvis, 1984; Johnson, 1996)

Sin embargo, ciertos factores parecen tener la capacidad de mejorar la relación (Henderson, 1986):

- El entrenamiento de padres (Lyon, 1982, en Henderson, 1986; Johnson, 1996)
- Las actitudes y acciones de los directores de escuela (Foster, 1984 en Henderson, 1986, p.112)
- Activo desempeño de los padres en otras modalidades de participación (Zerchykov, 1985 en Henderson, 1986; Gordon, Leler, Mowry, en Henderson y Berla, 1995).

EFFECTO SOBRE EL RENDIMIENTO

“La investigación acerca de los efectos de la participación de los padres en la toma de decisiones es mixta. Existe poca evidencia de que haciendo que los padres participen en consejos consultivos o cuerpos directivos mejore el rendimiento de sus niños a menos que los padres participen de otras maneras a la vez... Pero cuando los padres participan en toma de decisiones como parte de un programa comprensivo, el rendimiento de los niños mejora. Los mejores resultados en Head Start y otros programas de educación de padres se obtienen cuando los padres están involucrados tanto en el aprendizaje de sus hijos como en funciones de toma de decisión en la escuela” (Gordon, Leler, Mowry, en Henderson y Berla, 1995, p.16).

D. IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN DE PADRES EN EL RENDIMIENTO DE LAS ESCUELAS EDUCO EN EL SALVADOR

El Programa de Educación con Participación de la Comunidad, EDUCO, se basa en la participación de los padres de familia. Las evaluaciones del programa EDUCO indican que no hay diferencias significativas entre el rendimiento de los estudiantes EDUCO y los de escuelas rurales tradicionales en pruebas de matemáticas y lenguaje. (Jimenez y Sawada, 1998; World Bank, 1997; Ministerio de Educación de El Salvador, 1997). Los evaluadores explican,

“Mayor participación de los padres en la educación de sus hijos puede inspirar a los niños a asistir a la escuela y ejercer presión sobre los maestros para que enseñen... Pero esta participación puede que no tenga gran impacto sobre el rendimiento en comunidades donde los adultos son analfabetos o que apenas pueden leer.” (Jiménez y Sawada, 1998, p. 20).

Aunque los investigadores sugieren que el bajo nivel educativo de los padres sea una limitación al impacto de la intervención sobre el rendimiento, las evaluaciones que conocemos de EDUCO no discuten el papel del entrenamiento de padres en la implementación del mismo. Reimers (1996) menciona que el programa ha establecido escuelas para padres para promover la participación y las relaciones escuela-comunidad. Estas contemplan reuniones mensuales entre padres, maestros y miembros de ACE. Sin embargo, afirma Reimers, “Este componente del programa no ha funcionado bien. El número de ACE que ofrecía escuelas de padres ha disminuido de un 50 % en 1992 a 25% in 1993” (Reimers, 1996, p 156) el reporte de evaluación de EDUCO realizado por el Ministerio de Educación (1997) recomienda estudiar, cómo las escuelas de padres pueden aumentar y cualificar la participación de los padres.

Dado el éxito alcanzado por EDUCO en incorporar un segmento de los padres al manejo de las escuelas y expandir el acceso a la educación en zonas rurales, nuevos retos se plantean para mejorar la calidad de la educación y la participación de padres:

- Incorporar una base más amplia de padres en la comunidad;
- Atender a otras modalidades de participación (además del manejo de escuelas) que se relacionen más estrechamente con el rendimiento;
- Educar a los padres para participar (incluyendo entre otros, programas de alfabetización).

El Programa de Educación Inicial del Proyecto de Reforma de la Educación (World Bank, 1998, Education Reform Project), a implementarse en El Salvador a partir de enero del 1999, asume parte de estos retos al entrenar a padres de niños entre 0 y 3 años en prácticas de crianza asociadas con nutrición, salud y desarrollo cognitivo del niño.

E. IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN DE PADRES EN LA ASISTENCIA DE LOS MAESTROS Y RENDICIÓN DE CUENTAS

La literatura en el área reporta que la participación de padres en el manejo de la escuela puede mejorar la eficiencia en el uso de los recursos (McGinn y Williams, 1998) y la rendición de cuentas de los profesionales educativos (Winkler, 1997). Específicamente, las investigaciones señalan que la participación de los padres en la supervisión, contratación, y despido de los maestros, mejora la asistencia de los maestros (Epstein, 1990).

F. IMPACTO EN LA ASISTENCIA DE MAESTROS

Las experiencias de los ACES y los Consejos Directivos en Nicaragua y Brasil son consistentes con estos resultados. En El Salvador, evaluaciones de EDUCO mantienen que el programa reduce el número de días de clase que pierden los estudiantes por inasistencias de los maestros⁹ (Jiménez y Sawada, p. 20, Ministerio de Educación, 1997, p.13) . Los investigadores reportan que mientras mayor es el número de visitas de los miembros de ACE al aula menor son

⁹ Según reporte de los padres, los estudiantes de EDUCO pierden menos días de clases al mes debido a inasistencias de los maestros. (1.72 días versus 1.57 en últimas cuatro semanas) que los estudiantes de escuelas rurales tradicionales. (Min. de Educación, 1997, p 13)

las inasistencias de los maestros. De igual manera, evaluaciones del proceso de autonomía escolar en Nicaragua indican que los participantes perciben mejoras en la asistencia de los maestros como producto de la autonomía (la cual transforma al consejo escolar en el órgano directivo de la escuela) (King y Ozler, 1998; Fuller y Rivarola, 1998).

El impacto de este tipo de participación de padres sobre la asistencia del maestro es especialmente relevante si consideramos que:

- El ausentismo de los maestros es un importante problema en las zonas rurales de Latinoamérica. (La mayoría de los maestros viven en comunidades distintas a aquéllas en donde enseñan);
- Las ausencias del maestro reducen el tiempo dedicado a tareas de aprendizaje en el aula.

G. CONTACTOS ENTRE PADRES Y MAESTROS

Investigaciones sugieren que las comunicaciones entre padres y maestros y/o directores aumentan el rendimiento de los niños. El contacto con padres contribuye a eliminar los estereotipos que tienen los maestros de los padres de escasos recursos y a combatir las bajas expectativas de rendimiento y éxito de sus hijos. (Snow et al., 1991) Según esto, las prácticas de participación de los padres en el manejo de las escuelas, que involucran contacto directo, mantenido y constante entre padres y personal de la escuela, podrían no sólo mejorar las relaciones entre maestros y padres sino elevar el rendimiento de los estudiantes.

En la primera evaluación del impacto del Programa EDUCO los resultados indicaron “que existe mayor participación por parte de los miembros directivos de las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE) de las escuelas EDUCO que los miembros directivos de la Sociedad de Padres de Familia SPF de las escuelas tradicionales rurales en cuanto a influencia en la toma de decisiones y relación más estrecha con la escuela específicamente con el maestro.” (Ministerio

de Educación, 1997) Por una parte, los miembros de ACE visitan el salón de clases mucho más a menudo que los miembros de sociedades de padres en escuelas no-EDUCO (de 4 a 5 veces más). Por el otro, “los maestros de EDUCO pasan el doble de horas al mes reuniéndose con padres” (Jiménez y Sawada, 1998, p.14)

Modelos de participación como los de EDUCO, Nicaragua y Brasil, promueven el contacto directo entre padres (en posiciones directivas o consultivas) y maestros y/o directores. Sin embargo, el impacto sobre el rendimiento puede ser atenuado en la medida que estos contactos sean sólo:

- Relacionados con operaciones de la escuela y no con el comportamiento o rendimiento de los niños;
- Relacionados sólo con problemas y dificultades de los niños;
- Dirigido a un puñado de padres que manejan las finanzas de la escuela.

H. LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

La implementación de intervenciones educativas como EDUCO y los consejos directivos en Latinoamérica han considerado la participación de los padres en la educación como un medio para elevar la calidad de la enseñanza y como un fin en la consolidación de la democracia en el continente.

Johnson (1996) sostiene que cuando la participación en consejos directivos o consultivos es la única modalidad de participación prevalente en el sistema educativo, la base de participación de los padres se reduce en lugar de ampliarse (Golby and Lane, 1989). Algunos padres quedan excluidos del proceso por:

- Carecer de competencias necesarias para formar parte de un consejo (en el caso de padres analfabetos) (Johnson, 1996);
- Diferencias de género asociadas con roles: las madres de niños en EDUCO no suelen participar en los ACE mientras que los padres sí, dado que los miembros de ACE deben viajar a la ciudad a recibir entrenamiento;

- Porque sólo un número limitado puede formar parte del consejo (Johnson, 1996).

El reto para la escuela es involucrar a todos los padres en la educación de sus hijos. Esta es una de las condiciones señaladas por Henderson y Berla (1995) como necesaria para que la participación de padres pueda tener un impacto sobre el rendimiento en la escuela.

I. BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN REAL DE LOS PADRES EN LA TOMA DE DECISIONES

¿Cuál es la extensión del poder de los padres sobre las decisiones?

La literatura señala una discrepancia entre el poder otorgado a los padres en la conformación y operación de los consejos y el poder que en realidad éstos ejercen a la hora de tomar las decisiones. Esta diferencia es parcialmente resultado de las dinámicas de poder entre los diferentes actores escolares, y de sus actitudes en torno a la participación de los padres en el manejo de la escuela. “Los profesionales escolares casi siempre se convierten en los agentes clave de toma de decisión en gobiernos descentralizados” (Wong, 1993, en Reimers, 1996), por una parte, los maestros y directores suelen tener una actitud negativa hacia la participación de los padres en roles no tradicionales de toma de decisiones en las escuelas. Los maestros y directores se sienten más cómodos con los roles tradicionales de padres como ‘apoyo a la escuela’ y como ‘maestros de sus hijos’. (Henderson, 1986). Por otra parte “los padres se sienten intimidados por los administradores y maestros y sienten que les faltan habilidades y conocimientos para poder ayudar a la educación formal de sus hijos” (Riley, 1994 en Shartrand et al., 1997).

J. DIRECTOR DEL PLANTEL

En última instancia la efectividad de los consejos en incorporar la participación de los padres y ejecutar las funciones propias del manejo de la escuela depende de las acciones y

actitudes del director del plantel (Chavkin, 1993, Guedes, 1996). En un estudio acerca de las experiencias de numerosos consejos consultivos en los Estados Unidos, investigadores encontraron gran variación en el grado de efectividad de los consejos, siendo el director del plantel el factor clave en la determinación de esas variaciones (Foster, 1984; en Chavkin 1993 p. 112). La literatura sugiere que los directores de los planteles son los que en general tienen el poder sobre la mayoría de las decisiones del consejo. Los padres tienden a aprobar las decisiones tomadas por el director del plantel. “El director parece cumplir una función clave en cuanto a determinar el grado de participación comunitaria en los consejos escolares y el alcance de sus facultades para tomar decisiones” (Guedes et al, 1996, p. 17).

EL DIRECTOR Y LA PARTICIPACIÓN DE PADRES

Experiencias en Latinoamérica son consistentes con estos hallazgos. En una primera evaluación del proceso de reforma y autonomía escolar en Nicaragua, (World Bank, 1996) se encontró que los directores sienten que tienen una importante influencia sobre las decisiones de la escuela mientras que los padres no sienten que la tengan. Las respuestas de los padres entrevistados “sugieren que los padres no piensan que están más involucrados en las decisiones de los asuntos de la escuela de lo que lo estaban antes de la reforma de autonomía escolar”. Más aún el estudio sugiere que “los directores con fuerte liderazgo pueden oponerse a una toma de decisiones participativa y compartida.” (World Bank, 1996, p. 17). Un estudio más reciente sobre la autonomía escolar en Nicaragua confirma que “pocos padres toman roles activos en los consejos”, y que con frecuencia “cuentan con la oposición de maestros y directores” (Fuller y Rivarola, 1998, p.68).

K. TENSION ENTRE PADRES Y MAESTROS EN TORNO A DECISIONES PEDAGÓGICAS

La extensión de la participación de los padres en las decisiones referentes a procesos de enseñanza-aprendizaje puede ser limitada por la presión de los profesionales escolares. Los maestros y directores no dejan a los padres decidir sobre el curriculum. (Reimers, 1996) “Hay una distribución no equitativa de poder entre los profesionales y legos que hace difícil para los padres cuestionar decisiones tomadas por los profesionales” (Bogan, 1984; Pascal 1989 en Johnson, 1997, p 198).

LOS PADRES Y DECISIONES PEDAGÓGICAS

Esto es consistente con evaluaciones del proceso de descentralización de la educación en Minas Gerais, Brasil. El Informe afirma que la participación de los padres en decisiones pedagógicas es “en gran medida simbólica... los padres manifiestan que no aspiran a participar en tales decisiones y muchos cuestionan su capacidad para hacerlo...su función se limita principalmente a ratificar las decisiones que toman el director y el cuerpo docente” (Guedes et al., 1997, p.17).

L. IMPLICACIONES PARA LA ESCUELA

1. Diseño de Modelos Comprehensivos de Participación

La literatura sugiere que las escuelas deben maximizar las oportunidades de participación de los padres y no depender de manera exclusiva de una modalidad de participación. Johnson (1996), quien estudia intervenciones de participación en consejos directivos de padres en Sudáfrica, propone la necesidad de desarrollar una estrategia más comprehensiva de la participación de los padres en la educación que incluya un marco de desarrollo comunitario y de mejoramiento de la calidad, en la cual se combine la educación de padres con la educación de sus hijos. “Tal estrategia sólo puede incluir la participación en el gobierno de la escuela como una de las formas de participación, pero no como la única forma posible de participación para los padres” (Johnson, 1996, p.204).

2. ENTRENAMIENTO DE DIRECTORES Y MAESTROS

El modelo de formación de maestros del Proyecto de Investigación de la Familia de la Universidad de Harvard señala que intervenciones basadas en la participación de padres en la toma de decisiones requieren que los maestros y directores reciban entrenamiento para poder tomar decisiones de manera compartida con los padres. (Davies, en Shartrand, 1997). Los maestros “deben aprender a prevenir que las opiniones de los padres sean ignoradas en los

consejos” (Shartrand, 1997, p.6). Este modelo recomienda que en reformas que envuelvan mayor autonomía escolar e incorporación de los padres en la elaboración de planes educativos, los maestros reciban entrenamiento para poder percibir y trabajar con los padres como colaboradores e iguales a la hora de tomar decisiones (Shartrand, 1997, p. 5-6).

V. CONCLUSIONES

Los programas de participación familiar deben formar parte de un repertorio de políticas educativas dirigidas a elevar la calidad de la enseñanza. Estas políticas deben incluir componentes de formación de padres y maestros para la participación de la familia en la educación junto a reformas curriculares que proporcionen incentivos para elevar el rendimiento.

No obstante los beneficios de la participación de los padres en la educación de sus hijos, no puede compensar la falta de calidad de la enseñanza. La participación de los padres debe ser una más de las estrategias a incluirse en un programa comprensivo de reforma. No puede esperarse que la implementación de un programa de participación de padres por sí sola compense las deficiencias del sistema educativo (Henderson y Berla, 1995, p.13).

Los programas comprensivos de participación de padres deben considerar las diferentes formas de participación de los padres incluidos en esta taxonomía. Además deben incluir estrategias para eliminar o superar las barreras para la participación en cada modalidad y propiciar las condiciones que favorezcan a la misma.

La barrera más importante para la participación de padres en la educación de sus hijos la constituye el analfabetismo o el bajo nivel educativo. Para incorporar activamente a los padres en la educación de sus hijos, la escuela debe promover programas de alfabetización a los padres y

establecer un puente entre la educación de los niños y la de sus padres (Johnson, 1996; Snow et al, 1991).

Diferentes modalidades de participación tienen diferentes beneficios y resultados. “Es infundada la creencia de que todos los tipos de participación elevan significativamente el rendimiento académico de los estudiantes” (Epstein, 1990, p. 707). De hecho al estudiarse las modalidades por separado, la única modalidad de participación cuyo impacto sobre el rendimiento cuenta con evidencia sistemática es la de ‘padres como maestros.’ Cuando los padres se involucran en la enseñanza de sus hijos, ayudan en las tareas reforzando el proceso de aprendizaje que toma lugar en el aula, e interactúan con los niños de manera planificada, el rendimiento se eleva.

Las otras modalidades de participación tienen un importante impacto sobre la asistencia de los estudiantes a la escuela (modalidad de ‘padres como responsables de la crianza’), la cantidad de recursos o insumos disponibles para la escuela (‘padres como agentes de apoyo’), la eficiencia en el uso de insumos, la rendición de cuentas del personal educativo y la asistencia de los maestros (‘padres como agentes de decisión’).

Los programas con mayor impacto sobre el rendimiento son aquéllos:

- Que sirven a todos los padres en la escuela y no a unos pocos (Henderson y Berla, 1995);
- Que incluyen entrenamiento para los maestros y entrenamiento para los padres. (Bechner, en Henderson y Berla, 1995);
- En donde se proveen variadas oportunidades para que la familia y la escuela trabajen conjuntamente (Epstein, 1990);
- Donde el contacto con los padres es sostenido y no esporádico (Kellaghan et al, 1993); y
- Donde los padres participan en todas las modalidades o roles de participación de padres (Gordon en Henderson y Berla, 1995; Epstein, 1990).

Investigaciones demuestran que al desempeñarse juntos, “los roles tienen un efecto sinérgico, cada uno multiplica la influencia de los otros. Operando juntos tienen un importante y poderoso impacto” (Henderson y Berla, 1995, p.16). Los estudios que correlacionan participación familiar con rendimiento académico reportan que el rendimiento es más alto mientras mayor es la cantidad e intensidad de la participación familiar y mayor es la variedad de funciones que los padres desempeñan (Henderson y Berla, 1995, p.16).

Aunque la mayoría de las iniciativas de participación de padres estudiadas en este trabajo forman parte de procesos de reforma de descentralización educativa, sería incorrecto asumir que a mayor descentralización educativa mayor es la participación de los padres en la educación de sus hijos. Las diferentes formas de descentralización pueden asociarse con ciertas modalidades de participación de padres y no con otras. En el caso de reformas que involucran a los padres en el manejo de las escuelas, se involucra a pocos padres en la comunidad y las funciones se limitan a gestiones administrativas y de personal. Aunque este tipo de participación pueda asociarse con una mayor contribución de dinero y trabajo voluntario de padres (modalidad de ‘padres como agentes de apoyo’), éstas pueden no necesariamente acompañarse de cambios en el comportamiento de los padres en apoyo a las tareas o al proceso de aprendizaje de sus niños (‘padres como maestros’). Otro caso de participación lo constituye una escuela con gran autonomía administrativa y pedagógica en la que las decisiones son responsabilidad exclusiva del director y sus maestros, y donde los padres participan activamente reforzando en el hogar el material que el niño aprende en el aula (‘padres como maestros’).

Las recientes reformas educativas en Latinoamérica han enfatizado la participación de los padres en la toma de decisión y manejo administrativo de las escuelas. (EDUCO, Autonomía en Nicaragua, Consejos en Minas Gerais) y en la recaudación de recursos para la escuela, (‘padres

como apoyo”). Evaluaciones de estos programas sugieren que estas reformas han prestado poca o ninguna atención a las modalidades de participación referentes a la participación de padres en la enseñanza, aprendizaje de los niños y supervisión de las tareas.

Los esfuerzos por promover la participación de la familia en la educación requieren la creación de infraestructuras que faciliten su implementación (Chavkin y Williams, 1993): Esto implica el desarrollo de programas de formación y mejoramiento profesional del maestro. (Rich, 1988, en Chavkin y Williams, 1993, p. 81, Shartrand, 1997, p. 2). Dado lo sobrecargado de los programas de formación de maestros, Shartrand et al (1997, p. 58) sugieren que “la preparación sobre participación familiar se integre a lo largo del curriculum, en lugar de ofrecerse como componente separado o como cursos sobre prácticas familiares.”

Los estudiosos de la participación recomiendan que se prepare una agenda de investigación en el área (Chavkin, 1998), la cual incluya múltiples estudios de caso para entender las complejas relaciones de la escuela y la familia o comunidad. La investigación debe definir con precisión los términos, especificando qué actividades se incluyen bajo el rubro participación de la familia. Igualmente debe especificar los resultados y metas que se persiguen con la participación de la familia (Chavkin, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chavkin, Nancy. (1998) Making the Case for School, Family, and Community Partnerships: Recommendations for Research. *The School Community Journal*, Vol. 8, No. 1, Spring/Summer 1998.

Chavkin, Nancy. (Ed) (1993) *Families and Schools in a Pluralistic Society*. State University of New York Press.

Coleman, James (1991) *Parental Involvement in Education*. Office of Educational Research and Improvement Policy Perspectives. Washington, DC: U.S. Department of Education

Cullingford, C.(Ed.)(1996)*Parents, Education and the State*. Cambridge: University Press.

Dalin, P. and et al (1990) *How Schools Improve*. An International Report. Cassell

Dellagnelo, Lucia. (1997) *Involving Brazilian Parents in Children's School Education: a cautionary note to educators*. Qualifying paper submitted to The Harvard Graduate School of Education.

Environment Department (1995) *Dissemination Notes: Social Assessment and the El Salvador Basic Education Modernization Project*. Washington DC: Environment Department.

Epstein, Joyce. (1995) *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share* Phi Delta Kappan May 1995

Fuller, Bruce; Rivarola, Magdalena. (1998) *Nicaragua's Experiment to Decentralize Schools:Views of Parents, Teachers, and Directors*. Washington, D.C.: World Bank February 1998.

Gaventa, J.(1997) *Participation, Poverty, and Social Exclusion in North and South*. Prepared for the Institute for Development Studies Bulletin. University of Sussex July, 1997

Guedes, Andres; Lobo, Thereza, Walker, Robert; Amaral, Ana. (1997) *Gestión Descentralizada de la Educación en el Estado de Minas Gerais, Brasil*. Washington DC: Banco Mundial Informe N. 11

Henderson, A. T. & Berla, N., Eds. (1995). *The Family is Critical to Student Achievement*. 2nd printing. Washington, DC: Center for Law and Education.

Henderson, Anne; Marburger, Carl; Ooms, Theodora (1986) *Beyond The Bake Sale: An Educator's Guide to Working With Parents*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Jimenez, Emmanuel; Sawada, Yasuyuki. (1998) Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program? Washington, D.C: The World Bank. February 1998.

Johnson, David. (1996) Empowering Parents for Participation in Education: Is Participatory Governance the only option? in Lynch, J., C. Modgil and S. Modgil. 1996 Education and Development: Tradition and Innovation. Volume Two: Equity and Excellence in Education for Development. Cassell.

Junho-Pena, María, Swartz, Kathryn; Salem, Tania; Abramovay Miriam, Briones, Carlos. (June 1997) Stakeholder Consultation And Analysis: Second Phase of the Social Assessment for the El Salvador EDUCO program and the Basic Education Modernization Project. Washington, D.C.: World Bank.

Keith, Patricia and Marilyn, Lichtman (1994) Does Parental Involvement Influence the Academic Achievement of Mexican-American Eight Graders? Results from the National Education Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 9:256-72

Keith, Timothy; and et al (1996) "Effects of Parental Involvement on Achievement for Students who Attend School in Rural America" *Journal of Research in Rural Education*, 12:55-67

Kellaghan, T.; Sloane, K.; Alvarez, B.; Bloom, B. (1993) *The Home Environment and School Learning: Promoting Parental Involvement in the Education of Children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

King, Elizabeth; Rawlings, Laura; Gutierrez, Marybell; Parlo, Carlos; Torres, Carlos (1997) *Colombia's Targeted Education Voucher Program: Features, Coverage, and Participation*. Washington, DC: World Bank.

King, Elizabeth y Ozler, Berk. (1998) *What's Decentralization Got To Do with Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform*. World Bank.

Mc Ewan, Patrick. *The Effectiveness of Multigrade Schools in Colombia*. School of Education Stanford University. Unpublished Paper. (No fecha de publicación disponible)

Ministerio de Educación. República de El Salvador. (1997) *Evaluación de Impacto del Programa EDUCO: Impacto de la Participación de los Padres de Familia*. Primer Informe. San Salvador, Julio 1997.

Purvis, Joseph (1984) *Parent Participation: A Review of the Literature*. Qualifying Paper submitted to the Harvard Graduate School of Education, Cambridge.

Putnam, Robert (1993) *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press

Reimers, Fernando (1996) "The Role of the Community in Expanding Educational Opportunities: The EDUCO Schools in El Salvador" in Lynch, J., C. Modgil and S. Modgil. 1996 Education and Development: Tradition and Innovation. Volume Two: Equity and Excellence in Education for Development. Cassell. pp. 146-162

Reimers, Fernando (1996b) "The Role of the Community in Promoting Educational Innovation: A Case Study in Latin America. In Lynch, J., C. Modgil and S. Modgil. 1996 Education and Development: Tradition and Innovation. Volume Two: Equity and Excellence in Education for Development. Cassell. pp. 146-162

Saxe, R. (1994) School-Community Relations in Transition. McCutchan Publishing Corporation

Schieffelbein, Ernesto & Wolff, Laurence (1992) Repetition and Inadequate Achievement in Latin America's Primary Schools: A Review of Magnitudes. Causes, Relationships, and Strategies. Washington, DC: World Bank.

Shartrand, A., Weiss, H., Kreider, H., Lopez, M.E., (1997) New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement. Harvard Family Research Project Harvard Graduate School of Education

Snow, C.; Barnes, W.; Chandler, J.; Goodman, I.; Hemphill, L. (1991) Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy. Cambridge: Harvard University Press

Williams, James. (1997) Improving School-Community Relations in the Periphery. In Quality Education For All. Community Oriented Approaches. Edited by Nielsen and Cummings

Williams, James; Mc Ginn, Noel; Dowd, Amy. (1998?) Community Participation, Social Capital, SES, and Achievement: A Revisitation.

Winkler, Donald (1997) Descentralización de la Educación: Participación en el Manejo de las Escuelas al Nivel Local. Informe N. 8. Banco Mundial.

World Bank (1998) Project Appraisal Document on a Proposed Adaptable Program Loan to the Republic of El Salvador for an Education Reform Project, April 14, 1998

World Bank. (1997) El Salvador's EDUCO Program: A First Report On Parent's Participation in School-Based Management.

World Bank. (1996) Nicaragua's School Autonomy Reform: A First Look. October 1996