

Regular la figura del apoderado en el sistema escolar chileno: Distinguir cuidado, representación y participación para una regulación inclusiva

Verónica López

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Síntesis

El Proyecto de Ley (Boletín N.º 18.461-04) busca normar la figura del apoderado en el sistema escolar chileno para definir quién puede ejercer este rol, cómo se acredita y cuáles son sus límites. Aunque esta figura cuenta con más de un siglo de trayectoria normativa y reglamentaria que le otorga diversos derechos y deberes, carece de un estatuto único que distinga de manera clara sus distintas funciones.

La evidencia sobre la relación escuela-familia demuestra que el involucramiento beneficia a los estudiantes, pero abarca distintas dimensiones. Por ello, se propone separar cuatro ámbitos no equivalentes: el vínculo de cuidado cotidiano, el acompañamiento educativo en el aprendizaje, la representación administrativa ante el colegio y la gobernanza escolar participativa (como en el CEPA o Consejos Escolares).

Esta distinción resulta fundamental para evitar que regulaciones diseñadas para resolver problemas en la gobernanza escolar terminen afectando arreglos legítimos de cuidado, especialmente en contextos vulnerables o en el sistema de protección infantil. Asimismo, se evidencia que el parentesco por sí solo no garantiza responsabilidad efectiva. Ante las tensiones detectadas en la propuesta legal, se sugiere una arquitectura regulatoria estructurada en tres niveles: fijar principios y garantías esenciales mediante ley, regular procedimientos y registros administrativamente, y normar la gobernanza escolar de forma independiente, respaldando siempre las restricciones en datos empíricos.

* Formato de citación: López, V. (2026). Regular la figura del apoderado en el sistema escolar chileno: Distinguir cuidado, representación y participación para una regulación inclusiva. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Recomendaciones

1. Regular por responsabilidad de cuidado, no solo por parentesco. El parentesco sirve como una regla de prelación, pero no garantiza involucramiento ni idoneidad educativa.
2. Distinguir cuidado, representación administrativa y gobernanza escolar. Ser el adulto responsable de un estudiante no implica representar colectivamente a las familias ni integrar órganos de toma de decisiones.
3. Abordar directamente los eventuales problemas de captura o instrumentalización. Si se producen en CEPA, Consejos Escolares u otras instancias, las salvaguardas deben diseñarse específicamente para esos espacios.
4. Establecer una acreditación gratuita, accesible y trazable. La delegación puede verificarse administrativamente, identificando quién delega, en quién, por cuánto tiempo y con qué facultades.
5. Revisar el límite de tres estudiantes sobre la base de evidencia. Antes de fijar un tope uniforme, se debe transparentar el problema a resolver y su sustento empírico.
6. Fundar las inhabilidades en criterios objetivos, pertinentes y proporcionales. Frente a conflictos de interés en la representación colectiva, es preferible normar directamente esas funciones.
7. Generar información y trazabilidad. Se requiere conocer magnitud, motivos y duración de las delegaciones, así como la frecuencia de las situaciones problemáticas que se busca prevenir.
8. Diferenciar lo que requiere ley de lo que puede regularse administrativamente. La ley debe establecer los principios y garantías esenciales, dejando los aspectos procedimentales para el reglamento.

Introducción

El Proyecto de Ley Boletín N.º 18.461-04 busca responder a una cuestión atendible: contar con mayor claridad respecto de quién puede ejercer como apoderado de un estudiante, cómo se acredita esta condición y cuáles son sus límites. La figura, sin embargo, no se encuentra completamente desregulada: distintas normas ya establecen derechos, deberes, formas de participación y reglas para determinados procedimientos, como el Sistema de Admisión Escolar.

Desde la evidencia acumulada sobre relaciones familia-escuela y participación educativa, **proponemos distinguir cuatro dimensiones relacionadas, pero no equivalentes: vínculo de cuidado, involucramiento educativo, representación administrativa y participación en la gobernanza escolar.**

Esta distinción importa porque una regulación destinada a prevenir problemas específicos en espacios de representación y gobernanza puede producir efectos no deseados si restringe, al mismo tiempo, arreglos legítimos mediante los cuales las familias y el sistema de protección infanto-juvenil organizan el cuidado y acompañamiento cotidiano de niños, niñas y adolescentes.

Recomendaciones

1. **Regular desde la responsabilidad efectiva de cuidado y representación, no principalmente desde el parentesco.** El parentesco puede constituir una regla de prelación, pero no es por sí solo un indicador suficiente de involucramiento, responsabilidad o idoneidad educativa.
2. **Distinguir cuidado, representación administrativa y gobernanza escolar.** Ser el adulto responsable de un estudiante no equivale a representar colectivamente a las familias o integrar órganos de toma de decisiones.
3. **Abordar directamente los eventuales problemas de captura o instrumentalización.** Si se producen en CEPA, Consejos Escolares u otras instancias, las salvaguardas deben diseñarse específicamente para esos espacios.

4. **Establecer una acreditación gratuita, accesible y trazable.** La delegación puede verificarse administrativamente, identificando quién delega, en quién, por cuánto tiempo y con qué facultades.
5. **Revisar el límite de tres estudiantes sobre la base de evidencia.** Antes de fijar un umbral uniforme debe explicitarse qué problema resuelve y cuál es su fundamento empírico.
6. **Fundar las inhabilidades en criterios objetivos, pertinentes y proporcionales.** Cuando el problema corresponda a conflictos de interés en representación colectiva, conviene regular directamente esas funciones.
7. **Generar información y trazabilidad.** Se requiere conocer magnitud, motivos y duración de las delegaciones, así como la frecuencia de las situaciones problemáticas que se busca prevenir.
8. **Diferenciar lo que requiere ley de lo que puede regularse administrativamente.** La ley puede fijar principios, garantías y responsabilidades esenciales; los procedimientos pueden desarrollarse reglamentariamente.

IDEA FUERZA: REGULAR SÍ, PERO DISTINGUIENDO FUNCIONES

Dar certeza respecto de quién representa a cada estudiante no requiere confundir cuidado y acompañamiento educativo con representación colectiva y gobernanza escolar.

Una figura con más de un siglo de historia

La figura del apoderado tiene una larga trayectoria en el sistema escolar chileno y se vincula, desde sus orígenes, con una pregunta fundamental: **¿quién asume la responsabilidad educativa de un niño o niña ante la escuela?** Ya en 1920, la Ley N.º 3.654 de Instrucción Primaria Obligatoria estableció que correspondía a los “padres y guardadores” proporcionar educación primaria a sus hijos y pupilos, agregando expresamente que, a falta de ellos, las

disposiciones de la ley se aplicarían a las personas que tuvieran a su cargo el cuidado de menores. Es decir, desde los inicios de la escolarización obligatoria, la normativa chilena reconoció que la responsabilidad educativa podía recaer en un adulto distinto del padre o la madre cuando era otra persona quien ejercía efectivamente el cuidado.

A medida que el sistema escolar se fue expandiendo y consolidando durante el siglo XX, esta relación entre las familias y la escuela adquirió también una dimensión colectiva. Las transformaciones educacionales iniciadas durante las primeras décadas del siglo —entre ellas la Reforma Educacional de 1928— contribuyeron a ampliar progresivamente la concepción de la escuela como una institución vinculada con las familias y la comunidad. Con el tiempo, padres y apoderados dejaron de aparecer únicamente como responsables individuales de la asistencia y educación de sus hijos o pupilos y comenzaron también a constituirse como actores organizados de la comunidad escolar.

Esta segunda dimensión quedó institucionalizada con particular claridad en la regulación de los **Centros de Padres y Apoderados**. El Decreto N° 565 de 1990 los define como organismos que “comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales” de los establecimientos y fundamenta su existencia en la necesidad de fortalecer la relación entre escuela y familia. La propia norma reconoce la importancia de la “**participación organizada de los padres y apoderados en la vida de la escuela**”, configurando así una función que excede la representación individual de un estudiante y se proyecta hacia la participación colectiva en la comunidad educativa.

La normativa más reciente ha continuado desarrollando diferentes dimensiones de esta figura. El Decreto N.º 152 de 2016 regula aspectos asociados al rol de padres, madres y apoderados en el proceso de admisión escolar, mientras que el Decreto N.º 327 de 2020 establece de manera específica los derechos y deberes de los apoderados en materias tan diversas como convivencia escolar, prestación del servicio educativo, participación, acceso a la información y logro de los aprendizajes. Este último reglamento reconoce, además, a los apoderados como integrantes de la comunidad educativa y contempla expresa-

mente su participación a través de los Centros de Padres y Apoderados, los Consejos Escolares y otras instancias.

Esta trayectoria permite precisar un aspecto importante del debate actual. **La figura del apoderado no se encuentra ausente de la normativa educacional chilena.** Por el contrario, ha sido reconocida y regulada progresivamente durante más de un siglo. Lo que existe es una regulación **distribuida entre distintos cuerpos normativos**, contruidos en diferentes momentos y para distintos propósitos, que no configuran un estatuto único capaz de distinguir sistemáticamente todas las funciones que hoy pueden confluir en la figura del apoderado.

Esta distinción resulta especialmente relevante para el proyecto de ley actualmente en discusión. La trayectoria histórica muestra que bajo una misma denominación han terminado reuniéndose, al menos, **dos funciones diferentes**: por una parte, la representación individual y el acompañamiento educativo de un estudiante; por otra, la participación organizada de padres y apoderados en espacios colectivos de representación y gobernanza escolar (ver Tabla 1). Ambas dimensiones están **relacionadas**, pero no son equivalentes y, por lo mismo, **no necesariamente requieren las mismas reglas, requisitos ni restricciones**.

Tabla 1. Funciones diferenciadas de que actualmente forman parte de la normativa chilena sobre el rol de apoderados.

Representación individual	Participación organizada
Adulto responsable que acompaña la trayectoria del estudiante, mantiene comunicación con la escuela, recibe información y realiza determinadas actuaciones administrativas.	Padres y apoderados como actores colectivos mediante Centros de Padres, Consejos Escolares y otras instancias de representación, deliberación y toma de decisiones.
IDEA CLAVE	
Chile lleva más de un siglo reconociendo responsabilidades educativas ejercidas por adultos distintos de los padres. La cuestión actual es precisar funciones, acreditación y límites, distinguiendo representación individual de participación organizada.	

Fuentes normativas: Ley N.º 3.654 (1920); Decreto N.º 565 (1990); Decreto N.º 152 (2016); Decreto N.º 327 (2020).

¿Qué dice la investigación científica?

La investigación ha transitado desde enfoques centrados principalmente en la “participación de los padres” (*parental involvement*) hacia concepciones multidimensionales y relacionales de *family involvement* y *family engagement*, que consideran distintas formas de acompañamiento, comunicación, participación y colaboración entre familias, escuelas y comunidades (Epstein, 1995; Gubbins et al., 2024).

La investigación sobre la relación entre familias y escuelas cuenta con varias décadas de desarrollo y muestra de manera consistente que **la participación de las familias importa para las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes**. Sin embargo, también muestra que “participar” no significa una única cosa. La literatura ha transitado desde aproximaciones centradas principalmente en la presencia o participación de los padres (*parental involvement*) hacia concepciones más amplias y relacionales, que consideran distintas formas de involucramiento, comunicación y colaboración entre familias, escuelas y comunidades.

Un referente clásico en este campo es el modelo de alianzas entre escuela, familia y comunidad desarrollado por Epstein (1995), que distinguió seis formas de involucramiento: responsabilidades familiares, comunicación entre escuela y familia, voluntariado, apoyo al aprendizaje en el hogar, participación en la toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Esta perspectiva contribuyó tempranamente a mostrar que la relación de las familias con la educación de sus hijos no puede reducirse a asistir a reuniones o responder a las solicitudes de la escuela: comprende distintas prácticas, espacios y grados de participación.

La evidencia acumulada posteriormente ha confirmado la importancia del involucramiento familiar, pero también ha mostrado que **no todas sus formas producen los mismos efectos**. El meta-meta-análisis de Kim (2022), que sintetizó 23 meta-análisis y 1.177 estudios primarios publicados a lo largo de cincuenta años, encontró una asociación positiva general entre involucramiento parental y logro académico. Sin embargo, los efectos varían según el

tipo de involucramiento: las expectativas y aspiraciones educativas de las familias presentan algunas de las asociaciones más consistentes con el logro, mientras que la ayuda directa con las tareas escolares muestra resultados mixtos e incluso efectos nulos en algunos estudios. Esto sugiere que más participación no significa necesariamente mejores resultados; importan **la naturaleza y la calidad del involucramiento**.

La investigación realizada en Chile apunta en la misma dirección. Lara y Saracostti (2019), en un estudio con 498 padres y apoderados de estudiantes pertenecientes a 16 escuelas públicas, identificaron distintos perfiles de involucramiento familiar considerando prácticas realizadas en el hogar, participación en la escuela y oportunidades de involucramiento generadas por los propios estudiantes, docentes y establecimientos. Sus resultados muestran que la relación familia-escuela no puede comprenderse adecuadamente a partir de una distinción simple entre familias “presentes” y “ausentes”, sino que requiere observar **cómo, dónde y en qué condiciones se produce ese involucramiento**.

Esta distinción resulta especialmente relevante en América Latina. La revisión sistemática de Gubbins, Coutrim y Flores (2024) muestra que la producción regional utiliza conceptos diversos -como involucramiento, implicación, conexión entre familias y escuela y participación parental- que remiten a formas diferentes de relación con la educación. Las autoras encuentran además que la investigación latinoamericana sigue siendo comparativamente escasa y desigualmente distribuida entre países, y que predominan los estudios que abordan el involucramiento desde una perspectiva pedagógica y formativa. Al mismo tiempo, identifican aproximaciones que incorporan otras dimensiones, entre ellas la inclusión de la diversidad, la participación en la gestión institucional y la participación vinculada a la justicia social y la gobernanza democrática. Esto resulta particularmente importante, porque advierte sobre los límites de trasladar mecánicamente a América Latina modelos construidos principalmente a partir de evidencia producida en países del hemisferio norte, sin considerar las desigualdades y particularidades de nuestros sistemas educativos.

La distinción entre diferentes formas de participación tampoco es nueva en Chile. Reca y López (2001), al ana-

lizar experiencias internacionales de participación organizada de padres, mostraron que bajo el concepto general de “participación” se reúnen modalidades que implican distintos grados de relación e incidencia en las instituciones educativas. **Acompañar la trayectoria educativa de un hijo o hija, mantener comunicación con sus profesores, representarlo ante el establecimiento y participar colectivamente en las decisiones de la comunidad escolar son formas relacionadas de participación, pero no son equivalentes.**

La necesidad de distinguir entre parentesco, cuidado efectivo y representación escolar adquiere especial relevancia, por ejemplo, en el caso de niños, niñas y adolescentes sujetos a medidas de protección. En particular, quienes se encuentran en modalidades de cuidado alternativo, como familias de acogida o residencias del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. En estos casos, la persona que mantiene la relación cotidiana con el establecimiento educacional, acompaña la trayectoria escolar y ejerce de hecho funciones propias del apoderado puede no ser el padre, la madre ni un pariente del estudiante, sino un adulto responsable de su cuidado en el marco de la medida de protección, incluyendo profesionales o responsables de una residencia. Al mismo tiempo, la relación del niño, niña o adolescente con su familia de origen puede encontrarse sometida a decisiones judiciales, procesos de revinculación u otras condiciones específicas de protección. Una regulación que establezca una prelación rígida basada principalmente en el parentesco, que conciba la representación por terceros únicamente como una situación excepcional o que exija procedimientos adicionales de delegación por parte de los progenitores podría, por tanto, **generar barreras para el ejercicio oportuno de la representación educativa de estos estudiantes e interferir con arreglos de cuidado definidos precisamente para proteger sus derechos.** Resulta necesario que la ley contemple expresamente estas situaciones y asegure que las reglas sobre acreditación del apoderado sean compatibles con las resoluciones de los Tribunales de Familia y con las distintas modalidades de cuidado alternativo, resguardando siempre el interés superior y la continuidad educativa de niños, niñas y adolescentes.

¿Qué implica esta evidencia para la regulación de la figura del apoderado?

Desde esta perspectiva, resulta útil distinguir al menos **cuatro dimensiones** que actualmente pueden confluir en una misma persona: *a) el vínculo de cuidado*, referido a quien asume cotidianamente responsabilidades respecto del niño, niña o adolescente; *b) el involucramiento educativo*, expresado en el acompañamiento de su trayectoria y aprendizaje; *c) la representación administrativa*, que permite actuar formalmente ante el establecimiento; y *d) la participación en la gobernanza escolar*, que supone intervenir o representar colectivamente a las familias en espacios institucionales de participación y toma de decisiones.

Estas dimensiones pueden coincidir -y frecuentemente lo hacen-, pero no son equivalentes. Una abuela, un hermano mayor u otro adulto responsable puede desempeñar un papel central en el cuidado y acompañamiento educativo de un estudiante sin ejercer funciones de representación colectiva. Del mismo modo, ejercer como apoderado de un estudiante no supone necesariamente representar los intereses del conjunto de las familias ante un Centro de Padres y Apoderados o un Consejo Escolar.

Esta distinción tiene una consecuencia directa para el debate legislativo: **el parentesco, por sí solo, no permite establecer el grado de involucramiento educativo ni la responsabilidad efectiva de un adulto**, así como los eventuales problemas que puedan producirse en los espacios de representación colectiva y gobernanza escolar no necesariamente requieren restringir quién puede ejercer la función cotidiana de apoderado de un estudiante.

En otras palabras, si el problema que se busca resolver se encuentra en la gobernanza escolar, la evidencia aconseja distinguirlo de la relación de cuidado, acompañamiento y representación individual que vincula a cada estudiante con su escuela.

La investigación latinoamericana advierte que los conceptos y modelos de participación deben leerse considerando desigualdades y condiciones sociales específicas. Para una política inclusiva, importa atender a configuraciones familiares diversas, redes de cuidado, jornadas laborales, migración, ruralidad y posibilidades desiguales de participación.

IMPLICANCIA PARA EL PROYECTO DE LEY

La evidencia aconseja distinguir vínculo de cuidado, involucramiento educativo, representación administrativa y participación en la gobernanza escolar. El parentesco por sí solo no permite establecer el grado de involucramiento o responsabilidad educativa efectiva de un adulto.

Del diagnóstico a la regulación

El Boletín N.º 18.461-04 ingresó el 7 de julio de 2026 y se encuentra en primer trámite constitucional. Propone incorporar a la Ley General de Educación una definición y prelación para ejercer como apoderado, regular la delegación en terceros y establecer límites e inhabilidades. La Tabla 2 presenta las tensiones y riesgos que hemos identificado en el PdL propuesto, y propone alternativas regulatorias que pueden resultar pertinentes desde la evidencia disponible.

Tabla 2. Tensiones identificadas en el proyecto de ley, y propuestas de modificación para resolver las tensiones.

Propuesta del PdL	Tensión identificada	Propuesta de modificación
Prelación por parentesco	Parentesco y responsabilidad educativa efectiva no son equivalentes.	Mantener una regla general de prelación, permitiendo acreditar relaciones efectivas de cuidado.
Tercero solo excepcionalmente	Puede desconocer arreglos legítimos y estables de cuidado.	Regular mediante consentimiento, responsabilidad y trazabilidad.
Mandato notarial	Puede generar barreras económicas y administrativas.	Procedimiento gratuito y verificable ante establecimiento o autoridad educativa.

Máximo de tres estudiantes	No se explicita evidencia para el umbral de tres.	Justificar empíricamente el límite o reemplazarlo por alertas y fiscalización.
Inhabilidad de autoridades políticas	El eventual conflicto puede radicar en representación colectiva, no en cuidado individual.	Regulares conflictos de interés directamente en los espacios donde puedan producirse.
Información directa a progenitores	Debe articularse con cuidado personal, resoluciones judiciales y medidas de protección.	Mantener el principio, incorporando salvaguardas vinculadas al interés superior del NNA.

A partir de estas distinciones, proponemos una arquitectura regulatoria que diferencie aquello que requiere rango legal de los aspectos que pueden ser desarrollados mediante reglamentos y de aquellos que corresponden específicamente a la gobernanza escolar. Esta diferenciación permitiría otorgar mayor certeza y trazabilidad a la figura del apoderado, resguardando los derechos de niños, niñas y adolescentes y, al mismo tiempo, evitando que una regulación destinada a resolver problemas específicos de representación colectiva introduzca restricciones innecesarias a las diversas formas legítimas de cuidado y acompañamiento educativo. La Tabla 3 sintetiza esta propuesta en tres niveles: Ley general de educación; reglamento de carácter nacional; y disposiciones que regulan la gobernanza escolar.

Tabla 3. Propuesta de arquitectura para regular la figura de apoderado en el sistema escolar chileno.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	REGLAMENTO	GOBERNANZA ESCOLAR
Definición y principios; derechos y responsabilidades esenciales; interés superior de NNA; reglas generales e inhabilidades que requieran rango legal.	Acreditación y delegación; registro y trazabilidad; duración y renovación; verificación; procedimientos excepcionales y reclamación.	Requisitos e incompatibilidades para cargos de representación colectiva; conflictos de interés; CEPA, Consejos Escolares y otras instancias de representación.

Generar evidencia para una regulación informada

Un último aspecto resulta especialmente relevante para la discusión legislativa. **Actualmente no se dispone de información sistemática que permita dimensionar la magnitud, características y distribución de las situaciones que el proyecto de ley busca regular.** Entre otros antecedentes, sería importante conocer cuántos estudiantes tienen como apoderado a una persona distinta de su padre, madre o cuidador legal; cuáles son los principales motivos y la duración de estas delegaciones; cuántas personas ejercen como apoderados de estudiantes pertenecientes a distintos núcleos familiares; y con qué frecuencia se han registrado situaciones asociadas a conflictos de interés, captura de organizaciones de representación o utilización de esta figura con fines distintos del acompañamiento educativo.

En este contexto, sería recomendable que, en el marco de la tramitación del proyecto, el Poder Legislativo solicite al Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y otros organismos públicos pertinentes la recopilación, sistematización y entrega de los antecedentes administrativos disponibles, así como la identificación de

aquellos ámbitos respecto de los cuales actualmente no existen registros suficientes. Contar con esta información permitiría distinguir situaciones particulares de fenómenos de carácter más extendido, estimar adecuadamente su magnitud y evaluar la pertinencia y proporcionalidad de las distintas medidas propuestas.

Una regulación de esta naturaleza se fortalecería si sus definiciones -especialmente aquellas que **establecen** límites, inhabilidades o requisitos adicionales para ejercer como apoderado- pudieran sustentarse en evidencia acerca del problema que buscan resolver. Generar esta base de información contribuiría a que las decisiones legislativas se encuentren mejor fundamentadas y puedan responder de manera proporcional a los problemas efectivamente observados en el sistema escolar.

Recomendación Final

Una misma persona puede cumplir funciones de cuidado, representación administrativa y participación colectiva, pero esas funciones no son educacional ni jurídicamente equivalentes. Distinguir las permite responder a los problemas que motivan el proyecto sin restringir innecesariamente redes legítimas de cuidado y participación.

Referencias

- Cámara de Diputadas y Diputados. (2026). Boletín N.º 18.461-04, Modifica la Ley N.º 20.370 para regular a los apoderados en el sistema educacional chileno.
- Chile. Ley N.º 3.654 de Instrucción Primaria Obligatoria (1920).
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Gubbins, V., Coutrim, R., & Flores, P. (2024). Participación parental en educación básica latinoamericana: revisión sistemática. *Propósitos y Representaciones*, 12, e2000.
<https://doi.org/10.20511/pyr2024.v12.2000>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Ministerio de Educación. Decreto N.º 565 (1990), Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados.
- Ministerio de Educación. Decreto N.º 152 (2016), Reglamento del proceso de admisión escolar.
- Ministerio de Educación. Decreto N.º 327 (2020), Reglamento que establece los derechos y deberes de los apoderados.
- Reca, I., & López, V. (2001). Participación organizada de los padres en la educación: La experiencia internacional. En C. Bellei, V. Gubbins, & V. López (Eds.), *Participación de los Centros de Padres en la Educación* (pp. 27–48). UNICEF

Acerca de los autores



Verónica López Leiva

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV y profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha liderado y colaborado en diferentes proyectos de investigación vinculados a la convivencia escolar e inclusión educativa.

Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los actores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados “**Propuestas para Políticas Educativas**”– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575