



Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática

Natascha Roth Eichin¹, Paulo Volante Beach²

Recibido: Septiembre 2016 / Evaluado: Octubre 2016 / Aceptado: Noviembre 2016

Resumen. Las investigaciones con foco en escuelas y desarrollo comunitario promueven un liderazgo basado en la comunidad cuya finalidad es generar alianzas entre los establecimientos, las familias y comunidades. Respondiendo críticamente a las actuales reformas educativas y cambios en los roles directivos y de liderazgo, centradas mayormente en aspectos intraorganizacionales e instruccionales, los autores afines a este enfoque, identifican casos de programas externos o experiencias autogestionadas en que el ejercicio del liderazgo escolar está enfocado en generar relaciones, prácticas e impactos tanto intra como extraescolares. En este artículo, mediante una revisión y lectura sistemática de 25 publicaciones de formato digital, se ahonda en las principales características de este tipo de iniciativas, con énfasis en su finalidad y efectos. Se constata que las alianzas entre escuelas-familia-comunidad pueden pretender influir positivamente en metas escolares específicas, en objetivos educativos más amplios o en las comunidades, siempre bajo el supuesto que el involucramiento de las personas y recursos del entorno pueden ayudar al desarrollo integral de los estudiantes, particularmente aquellos que se encuentran en posiciones desaventajadas dentro de los sistemas educativos. En cuanto a los efectos de este tipo de alianzas, se diagnostica que los resultados son alentadores en cuanto a la positiva percepción por parte de los involucrados, pero incipientes en relación a indicadores educativos específicos.

Palabras clave: liderazgo; comunidad; relación familia escuela; alianzas en educación; directores.

[en] Leading school, family and community partnerships: a critical review

Abstract. Research focused on schools and community development promote a community-based leadership in order to generate school, family and community partnerships. The authors respond critically to current educational reforms and trends in leadership and management roles centered mainly on intra-organizational and instructional aspects. By identifying cases of external programs or self-managed experiences in which school leadership focuses on building relationships, practices and their impacts, both intra-and extra-organizational, this review of 25 publications examines the main features of these initiatives, with emphasis on their purpose and effects. It is noted that partnerships between schools-family-community can claim to positively influence specific school goals, broader educational goals or communities assuming that the involvement of the people and resources of the environment can help the overall development of students, particularly those who are in disadvantaged positions within educational systems. As for the effects of such alliances, results are encouraging in terms of the positive perception of participants in the multiple studies, but emergent in terms of specific educational indicators.

Keywords: leadership; community; family school relationship; partnerships in education; principals.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile
nroth@uc.cl

² Pontificia Universidad Católica de Chile
pvolante@uc.cl

Cómo citar: Roth Eichin, N. y Volante Beach, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 595-611.

1. Introducción

A principios del siglo XX John Dewey reconocía la importancia de familias y comunidades para el proceso escolar, observándose un reciente resurgimiento de las investigaciones sobre la relación entre las escuelas y su entorno (Benson, Harkavy, Puckett, & Johaneck, 2009; Cairney, 2000; Driscoll & Goldring, 2005; Hong, 2006; Sanders, 2003) dadas reformas educativas tales como la estadounidense (Sanders & Lewis, 2005) y la chilena (Cox, 2011). Dichas reformas han aumentado las atribuciones de los directores escolares, fijado estándares de competencias de liderazgo escolar, prácticas de accountability y mediciones estandarizadas. Este modelo de liderazgo educativo, ha sido coherente con el que OECD (2009) ha recomendado a nivel internacional.

Si bien, estas reformas han destacado el rol de los directivos y líderes escolares, se discute si incentivan o no prácticas de vinculación con el entorno o privilegian la gestión interna e instruccional. Respondiendo a esto, estudios con un enfoque comunitario estiman que los modelos centrados en la escuela son insuficientes para lograr buenos resultados, dado que no incluyen los contextos en los cuales estas se desenvuelven, los fenómenos de influencia asociados y los recursos provenientes del entorno (Anderson-Butcher et al., 2010).

Tal como se evidenciará a lo largo del artículo, muchas organizaciones deben trabajar con estudiantes que enfrentan diversas problemáticas, tales como la pobreza, inmigración, entre otros. Considerando que cada región enfrenta sus propios desafíos, vale la pena señalar que en España, Díez, Gatt & Racionero (2011) diagnostican una realidad similar. Para ellos, involucrar familias y comunidades es necesario para limitar el efecto que la pobreza tiene en el proceso escolar y rendimiento académico. A diferencia de lo observado en Estados Unidos y Chile, pareciera existir un escenario más favorable y promotor de este tipo de alianzas. Este escenario favorable, también es observado por Whitehead (2007) en el caso de Inglaterra. Por otro lado, Bolívar & Moreno (2006) destacan un elemento interesante y es que el rol directivo suele percibirse como un trabajo solitario, por lo que más y mejores relaciones con terceros podría ser positivo para los mismos directores.

Así, es relevante profundizar en modelos y experiencias que promuevan un liderazgo educativo preocupado por elementos y variables extra-organizacionales. El presente artículo se enmarca en lo que Driscoll & Goldring (2005)³ definen como un enfoque de escuela y desarrollo comunitario, el cual promueve la inclusión de familias y comunidades (Khalifa, Dunbar, & Douglas, 2013) en alianzas colaborativas que ayuden a mejorar los resultados académicos, personales y sociales de los estudiantes (Bryan & Henry, 2012). Entre los artículos que dan cuenta de este enfo-

³ Los autores identifican otras dos tendencias. Una con foco en los conceptos de capital, respecto a los cuales existen algunas revisiones (Dika & Singh, 2002; Lareau & Weinger, 2003). La segunda aborda las alianzas de escuelas-familias-comunidades desde el punto de vista del aprendizaje, la cognición situada y aprendizaje dialógico. Para referencias en España, consultar los trabajos de Ramón Flecha, como por ejemplo Díez y Flecha (2010) y Flecha (2014).

que, es posible identificar dos fuertes tendencias, además de otras propuestas que sin enmarcarse explícitamente en estas, pueden clasificarse como afines.

Una primera promueve alianzas colaborativas para la mejora escolar (Bryan & Henry, 2012). Algunos autores que se inscriben en esta línea son Epstein (2005, 2009), Sanders (Sanders, 2001, 2003; Sanders & Epstein, 2005; Sanders & Harvey, 2002) y Sheldon (Sheldon & Van Voorhis, 2004), quienes articulan un *modelo expandido de mejoramiento* que no necesariamente critica las reformas educativas en términos globales, pero advierte que suelen responsabilizar a las escuelas de los logros de estudiantes sin importar su diversidad, desafiando el equilibrio entre las demandas del sistema educativo y las necesidades locales. Por su parte, las demandas de rendición de cuentas —*accountability*— exigen que los directores articulen todos los recursos disponibles, sean intra o extraorganizacionales (Sanders & Lewis, 2005).

La segunda tendencia es afín a la teoría crítica de raza —*critical race theory*—, relacionada con la experiencia educativa afroamericana en Estados Unidos. Khalifa elabora el concepto de liderazgo basado en la comunidad⁴ (Khalifa, 2012; Khalifa et al., 2013), Theoharis (2007) Syracuse, NY 13244 USA. Theoharis, G (reprint author y Wilson Cooper (2009) el de liderazgo para la justicia social, como una crítica a las reformas basadas en estándares. Si bien estas se suponen objetivas y universales, en realidad estarían adecuadas a una clase media blanca, no respondiendo a la experiencia escolar de estudiantes de otra raza o procedencia. Tampoco evalúan variables tales como seguridad, impacto en la comunidad y éxito en la vida posterior a la escuela (Khalifa et al., 2013). Esta perspectiva avanza un paso en su crítica a las líneas predominantes de liderazgo educativo, proponiendo que son etnocéntricas y neoliberales (Khalifa et al., 2013).

Ambas tendencias, aunque diferentes, tienen puntos de intersección. Khalifa (2012) enmarca su trabajo empírico en la propuesta de Epstein (2009) y su concepto de liderazgo basado en la comunidad es de carácter vinculante —al enfatizar precisamente este aspecto comunitario— por lo que se empleará a lo largo de este artículo. Por otro lado, evidencian aspectos comunes en cuanto al tipo de gestión escolar, relaciones y liderazgo participativo que reportan. Basado en estos elementos comunes, se observa un continuo desde una postura más pragmática y a-crítica, con énfasis en las prácticas de mejoramiento y otra más discursiva y crítica, que involucra la toma de posición por parte de los líderes escolares hacia el sistema educativo y la sociedad lo que va a permear su proceder profesional. El presente artículo ahonda en esto mediante una revisión de investigaciones que reportan intervenciones externas o experiencias autogestionadas de liderazgo con enfoque comunitario y que promueven relaciones entre las escuelas, familias y comunidades, centrándose específicamente en la finalidad y efectos de este tipo de liderazgo y alianzas.

2. Metodología

Para este artículo, se realizó un proceso de búsqueda de artículos mediante diversas estrategias. La primera fue rastrear artículos en la base de datos Web of Sciences (WoS) bajo las siguientes palabras claves:

⁴ Para facilitar la fluidez lectora, en adelante se empleará la abreviación LBC cada vez que se haga referencia al concepto de liderazgo basado en la comunidad.

- Leader* and involvement and community and family and school
- Community leader* and school
- “School, family and community partnership”
- Educational community and school and leader*
- School and family and community and partnership
- School and family and community and relation*

En segundo lugar, se exploraron las 269 publicaciones que citan el artículo de Epstein *School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share*, gracias al sistema de identificación de citas que ofrece WoS. En la misma línea, se revisaron algunas de las sugerencias de publicaciones afines que WoS entrega cuando se accede a algún artículo.

Estas primeras estrategias, permitieron identificar 19 artículos de los 25 aquí reseñados. Los seis restantes se seleccionaron mediante la revisión de los números publicados en versión digital de tres revistas especializadas: *Journal of Cases in Educational Leadership* (ERIC), *School Community Journal* (ERIC) y *Leadership*.

Es importante mencionar que se replicó en Scielo la búsqueda en español de los conceptos claves sin resultados satisfactorios, lo que hace aún más relevante la presentación de los resultados al público hispanoparlante.

Entre los criterios de inclusión/exclusión asociados a la búsqueda se establecieron que las publicaciones:

- Fueran en inglés o español
- Estuvieran en formato artículo (WoS)
- Dataran entre 1984 y 2013 (WoS)
- Estuvieran asociadas a educación y ciencias sociales
- El artículo fuera afín al enfoque comunitario y alianzas escuela-familia-comunidad
- El foco fueran experiencias vinculadas a establecimientos primarios o secundarios, dejando fuera la educación universitaria y las experiencias encabezadas por familias u organizaciones comunitarias

La primera revisión permitió la identificación de las características más relevantes de cada publicación y de los casos descritos. Posteriormente se hizo énfasis en el reporte de la finalidad y los efectos de las alianzas escuela-familia-comunidad lo que permitió establecer inductivamente las tres categorías bajo las cuales se clasificaron los textos y que se exponen en el siguiente apartado. Finalmente, una vez categorizados, se realizó una comparación para identificar los elementos comunes y desarrollar una exposición de resultados basada en las convergencias entre los autores.

3. Resultados

Considerando las estrategias de búsqueda y criterios de inclusión, se seleccionaron 25 artículos empíricos consignados en la tabla nº1. Publicados entre 1996 y 2013, en inglés, se concentran en los Estados Unidos (19), además de Inglaterra (2), Jordania (1), Indonesia (1), Canadá (1) y México (1). Trece se sitúan en contexto urbano y dos en zonas rurales. Otros cuatro artículos dan cuenta de casos

urbano-rurales, mientras que en cinco no se explicita. A su vez, doce corresponden a programas formales de intervención educativa, diez a experiencias autogestionadas por directores o profesores, y tres no están vinculadas a programas específicos, pero operan en el marco de reformas o programas nacionales que incentivan alianzas escuela-familia-comunidad. Prevalece el empleo de metodología cualitativa en 19 artículos. En tres estudios se utilizó metodología cuantitativa y otros tres reportan técnicas mixtas. Las muestras se componen de escuelas como unidad de análisis, a excepción de los trabajos de Coats & Xu (2013) y Obeidat & Al-Hassan (2009) en que corresponden a profesores. El mínimo de casos es uno, el máximo 145.

Coincidiendo con lo planteado por Driscoll & Goldring (2005) y Díez et al. (2011) con respecto a que las alianzas escuela-familia-comunidad suelen asociarse a ciertas problemáticas sociales, los autores refieren a casos de pobreza y vulnerabilidad (Breitborde & Swiniarski, 2002; Coats & Xu, 2013; Hipsky, Scigliano, & Parker, 2013; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012; Riley, 2013); la multiétnicidad de los estudiantes y dificultades de integración (De Gaetano, 2007; Epstein, 2005); la inmigración reciente (Rah, 2013; Warren, Hong, Rubin, & Uy, 2009) y los desafíos de comunidades latinas (Alemán, Pérez-Torres, & Nereida, 2013) o afroamericanas en Estados Unidos (Coats & Xu, 2013; Khalifa, 2012; Sanders & Harvey, 2002) o indígenas en

Autor (*Primer autor)	Año	País	Index	Metodología		n	Modalidad		Contexto	
				Cuantitativa	Cualitativa		Programa	Autogestión	Urbano	Rural
Achinstein et.al.	2013	EE.UU.	/		x	1		x	x	
Alemán et.al.	2013	EE.UU.	ERIC		x	1	Adelante		x	
Anderson-Butcher et.al.	2008	EE.UU.	ISI	x	x	1	OCCMSI			/
Anderson-Butcher et.al.	2010	EE.UU.	ISI		x	6	OCCMSI			/
Breitborde et.al.	2010	EE.UU.	Scopus		x	1		x	x	
Coats et.al.	2013	EE.UU.	ISI		x	8	NCLB	x	x	
De Gaetano	2007	EE.UU.	ISI		x	2	CCDP		x	
Densmore	1998	México	ISI		x	1		x		x
Epstein	2005	EE.UU.	ISI	x	x	1	NNPS		x	
Hands	2010	Canadá	Scopus		x	2		x	x	x
Hipsky et.al.	2013	EE.UU.	ERIC		x	1		x		
Jasis et.al.	2012	EE.UU.	ISI		x	3	x (3)		x	
Khalifa	2012	EE.UU.	ISI		x	1		x	x	
Obeidat et.al.	2009	Jordania	ERIC		x	28		x		/
Parker et.al.	2011	Indonesia	ISI		x	6	SBM	x	x	x
Rah	2013	EE.UU.	ERIC		x	1	FAST		x	
Riley	2013	Inglaterra	ISI		x	2	x	x	x	
Rose	2012	Inglaterra	ISI		x	12		x		/

Autor (*Primer autor)	Año	País	Index	Metodología		n	Modalidad		Contexto	
				Cuantitativa	Cualitativa		Programa	Autogestión	Urbano	Rural
Sanders	1996	EE.UU.	ISI		x	3	NNPS		x	
Sanders et.al.	2002	EE.UU.	ISI		x	1	NNPS		x	
Sheldon	2007	EE.UU.	ISI	x		76+69	NNPS/ Control		/	
Sheldon et.al.	2002	EE.UU.	ISI	x		47	NNPS		x	x
Sheldon et.al.	2005	EE.UU.	ISI	x		18	NNPS		x	x
Warner et.al.	2009	EE.UU.	ERIC		x	1		x		x
Warren et.al.	2009	EE.UU.	ISI		x	3		x	x	

Tabla 1. Selección de textos y resultados generales México (Densmore, 1998). La mayoría de los artículos identifica algún actor dentro de la escuela que lidera este tipo de iniciativas, ya sea el director (Achinstein, Athanases, Curry, Ogawa, & Oliveira, 2013; Breitborde & Swiniarski, 2002; Khalifa, 2012; Parker & Raihani, 2011; Riley, 2013; Warner & Clark, 2009) o los profesores (Coats & Xu, 2013; De Gaetano, 2007; Densmore, 1998; Hands, 2010; Obeidat & Al-Hassan, 2009; Rah, 2013).

Algo que distingue los casos descritos en estas investigaciones, es la finalidad de las iniciativas de alianza, pudiéndose clasificar los textos en tres grupos. El primero da cuenta de un LBC focalizado en resultados a nivel intra-escolar, ya sea alguna asignatura o meta educativa específica, predominando las propuestas de Epstein, Sanders, Sheldon y autores afines. Un segundo grupo sigue en la misma línea y autores, pero persigue objetivos escolares más amplios que abarcan a la escolarización como un todo, persiguiendo mejoras en aspectos tales como el clima y bienestar, y el desarrollo integral de estudiantes más allá de resultados académicos. Asimismo presentan mayor influencia directa o indirecta en las comunidades. El tercer grupo da cuenta de un LBC que desde la escuela busca un impacto extraescolar que pretende influir en sus estudiantes, pero se observa fuertemente en las comunidades. Los hallazgos que se presentarán a continuación se agrupan bajo estas tres categorías.

3.1. Alianzas con objetivos escolares focalizados

En estas experiencias de LBC (tabla n°2), las escuelas promueven alianzas con familias y comunidades para lograr resultados en áreas intraescolares específicas, predominando la adscripción a programas externos y formales. Si bien, los casos presentados por Coats & Xu (2013) y Parker & Raihani (2011) obedecen a experiencias autogestionadas, operan en el marco de reformas nacionales como No Child Left Behind en EE.UU. y School Based Management en Indonesia respectivamente.

En cuanto a mejoras en asignaturas específicas, la investigación de Coats & Xu (2013) da cuenta de profesores que desarrollan talleres para que las familias se vinculen a las ciencias y motiven a sus hijos, además de invitar a científicos a dar charlas, esto para mejorar la comprensión de conceptos científicos. De Gaetano (2007) reporta la implementación de estrategias colaborativas para el bilingüismo entre alumnos latinos que aprenden inglés, en el marco del programa Cross Cultural Demonstration Project. Igualmente realizan talleres con las familias para que ayuden a sus hijos y se conecten con su entorno. En esta misma línea, Sheldon & Epstein (2005) describen

iniciativas que en el marco de la ya mencionada NNPS implementaron cursos de matemáticas para padres, actividades para la casa y tutores voluntarios para mejorar los resultados en esta asignatura. La comunidad cumple un rol más bien motivacional, con vecinos convocados a premiaciones de estudiantes destacados y especialistas que dan clases sobre el uso de las matemáticas en diversos contextos profesionales.

Estrategias similares son implementadas para lograr objetivos tales como mejores expectativas respecto al ingreso a la universidad de estudiantes latinos en el marco del programa Adelante (Alemán et al., 2013) o la adaptación a la escuela de 25 niños y sus familias Hmong recién llegados a EE.UU. mediante las actividades de carácter terapéutico incluidas en el programa FAST (Rah, 2013). Como parte de NNPS, otros casos reportados por Epstein (2005), Sheldon & Epstein (2002) y Sheldon (2007) tienen por foco respectivamente, mayor involucramiento parental y mejores resultados académicos; generar buenos comportamientos en los jóvenes y seguridad en cada establecimiento; y un aumento en la asistencia a clases.

Parker & Raihani (2011) reportan un estudio sobre madrasas en Indonesia. La administración está a cargo de familias o asociaciones que promueven la enseñanza del Islam. Inmersas en la democratización y descentralización del sistema educativo que otorga facultades y exige nuevas competencias a los directores, sus objetivos de mejora académica no se diferencian mayormente de EE.UU., pero si las estrategias utilizadas. Las familias son involucradas en la toma de decisiones siguiendo relaciones de la tradición local, mientras que la comunidad participa por ejemplo mediante representantes religiosos que offician ceremonias en las cuales se reza por los buenos resultados de los estudiantes en sus exámenes nacionales.

Tabla 2. Síntesis de objetivos y reporte de resultados, alianzas con objetivos focalizados

Autor	Foco	Reporta resultados
Alemán et.al., 2013	Mayores expectativas respecto al acceso a la universidad	Parciales
Coats et.al., 2013	Motivación y comprensión en ciencias	Parciales
De Gaetano, 2007	Enseñanza del lenguaje y bilingüismo	Parciales
Epstein, 2005	Implementación de reformas y alianzas para mejora en resultados académicos	No conclusivos
Parker et.al., 2011	Mejora en resultados académicos	No
Rah, 2013	Adaptación de estudiantes y familias refugiadas a la escuela	Parciales
Sheldon et.al., 2002	Mejores comportamientos y aumento en seguridad intraescolar	Si
Sheldon et.al., 2005	Mejores logros en matemáticas	No conclusivos
Sheldon, 2007	Aumento en porcentaje de asistencia a clases	No conclusivos

A pesar de que este tipo de estudios da cuenta de alianzas escuela-familia-comunidad con objetivos focalizados, solo en tres artículos se reportan efectos atribuibles a estas alianzas, persistiendo algunas debilidades en dos de ellos. Sheldon & Epstein (2005) concluyen que las actividades para ser realizadas con familiares se vinculan consistentemente con mejoras en los resultados de matemáticas, sin embargo, la evidencia presentada respecto a la participación de la comunidad

no incluye datos relevantes. Algo similar sucede en el trabajo de Sheldon (2007), casos en los cuales se observa un aumento en la asistencia vinculada a planes de acción elaborados entre la escuela y las familias, sin embargo estos resultados no son según el propio autor conclusivos, pudiendo intervenir otras variables no medidas. Nuevamente no hay datos que den cuenta del impacto que pudiera tener el involucramiento de la comunidad. El artículo más consistente es el que evidencia que las actividades que promueven la preocupación de los padres por las conductas de sus hijos y la participación de voluntarios de las familias y de la comunidad para supervisar a los estudiantes en la escuela, incidieron en una disminución de medidas disciplinarias (Sheldon & Epstein, 2002). En otra línea, Epstein (2005) reporta resultados vinculados a la buena implementación de la reforma comprensiva paralelamente a las prácticas que permiten potenciar la calidad, alcance y resultados de un programa de alianza escuela-familia-comunidad en la escuela que investiga. Esto, que refiere a la calidad de la implementación y no su impacto final, a su vez muestra una incidencia en los resultados en matemáticas, lectura y escritura que aumentan progresivamente durante los tres años de la ejecución de ambas intervenciones, posicionándose por sobre establecimientos similares y cerca de los promedios distritales. Sin embargo, para la misma autora estos datos son insuficientes para evaluar la influencia diferenciada y sostenida de las prácticas de reforma y alianza en el logro estudiantil.

Por su parte, las investigaciones de Alemán et al. (2013), Coats & Xu (2013), De Gaetano (2007) y Rah (2013) dan cuenta de opiniones de algunos entrevistados con respecto a que las alianzas efectivamente ayudan a conseguir sus propósitos, teniendo una positiva recepción por parte de los involucrados, además de facilitar mejores relaciones interpersonales y un empoderamiento de estudiantes, familias y/o comunidades que se muestran más activos a la hora de identificar necesidades y buscar soluciones ya sea en el ámbito escolar o extra-escolar. No obstante, estos resultados no son contrastados por la mirada del investigador, quedando en el ámbito de la percepción individual. Finalmente, Parker & Raihani (2011) solamente dan cuenta del propósito y desarrollo de alianzas entre cada escuela-familias— comunidades, pero no reportan ningún tipo de impacto.

3.2. Alianzas con objetivos escolares globales

Hablar de objetivos escolares globales implica que el foco sigue en los estudiantes y sus logros, pero entiende la trayectoria escolar como un proceso más amplio. Los textos que se pueden circunscribir a esta categoría dan cuenta de casos en que se observa una mayor influencia positiva en las familias y/o las comunidades, en el supuesto que un bienestar general conlleva al bienestar de niños y jóvenes y esto a su vez, al potencial de rendir bien en la escuela. Tal como se aprecia en la tabla n°3 este tipo de iniciativas se generan tanto gracias a programas externos (Anderson-Butcher et al., 2008; Anderson-Butcher et al., 2010; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012; Sanders, 1996; Sanders & Harvey, 2002) como por experiencias autogestionadas (Achinstein et al., 2013; Breitborde & Swiniarski, 2002; Hands, 2010; Hipsky et al., 2013; Obeidat & Al-Hassan, 2009; Warner & Clark, 2009; Warren et al., 2009).

Una modalidad común en este tipo de alianzas son las escuelas multi-servicio (Achinstein et al., 2013; Anderson-Butcher et al., 2008; Anderson-Butcher et al., 2010; Breitborde & Swiniarski, 2002; Hipsky et al., 2013; Sanders & Harvey,

2002; Warren et al., 2009), establecimientos que detectan que los alumnos tienen necesidades de todo orden que les impiden concentrarse en su escolarización. Así, generan vinculaciones con agentes que pueden entregar servicios tales como cuidados después de clases, salud física y mental, asistencia social y recreación. Estas escuelas proveen todos estos servicios en su propio edificio o posibilitan que los estudiantes y sus familias accedan a ellos si se localizan en otras dependencias (Sanders & Harvey, 2002; Warren et al., 2009). La finalidad es maximizar los recursos para el aprendizaje, la salud y éxito escolar (Anderson-Butcher et al., 2008; Anderson-Butcher et al., 2010) promoviendo así mejores resultados ya refieran estos al aprendizaje (Sanders & Harvey, 2002) o a una trayectoria exitosa en términos de bienestar y salud (Achinstein et al., 2013). Este tipo de acciones suele tener un retorno para las organizaciones comunitarias involucradas, las cuales logran llegar a su público objetivo, entregar los servicios para los cuales fueron creados y generar lazos afectivos con sus usuarios, independientemente de si se trata de personas directamente conectadas con la escuela o no (Hipsky et al., 2013; Sanders & Harvey, 2002).

En esta misma categoría se observan casos (Hands, 2010; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012; Obeidat & Al-Hassan, 2009) en que la alianza escuela-familia-comunidad facilitan la colaboración y convivencia —más que la entrega de servicios— con la finalidad de un mayor involucramiento en la vida escolar de niños y jóvenes, en el entendido que ello reportará beneficios para su desarrollo. La participación de personas de la comunidad tienen en dos de los estudios por finalidad aportar recursos a la escuela y empoderar a las familias y la comunidad mediante estas interacciones (Hands, 2010; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012). En cambio la experiencia descrita por Obeidat & Al-Hassan (2009) presenta una arista interesante que la diferencia de otras reseñadas aquí. Si bien los profesores que entrevista generan instancias de participación voluntaria para padres y miembros de la comunidad a favor de las escuelas, tanto ellos como sus alumnos realizan actividades voluntarias en la comunidad, tales como charlas sobre temas de interés ciudadano o remozar espacios vecinales. En este caso el éxito escolar depende tanto de dar como recibir apoyo.

Por último, hay alianzas con objetivos transversales que no se circunscriben a las dos líneas anteriormente descritas. Sanders (1996) da cuenta de experiencias de colaboración con la finalidad de mejorar el ambiente y seguridad. A diferencia de los casos analizados por Sheldon & Epstein (2002) que buscan mejorar la seguridad al interior del establecimiento, en este caso se busca mejorarla fuera éste, por lo involucran el entorno en generar espacios vecinales seguros. Destaca la participación de los abuelos en la esfera familiar, encargados de patrullar a la salida de clases. Por su parte, la directora que ocupa un rol central en la investigación de Warner & Clark (2009) se ve enfrentada a una situación totalmente diferente, pues debe unir a dos comunidades cercanas geográficamente, pero independientes, que verán fusionadas sus escuelas. Para involucrar a ambas y lograr su adherencia trabaja con profesores, padres y otros voluntarios, en grupos de apoyo a la transición. Su objetivo es lograr que cada comunidad ceda en algunos de sus preferencias para crear una buena escuela, lo que las lleva a interactuar de formas sin precedente. Este caso también representa el desafío que enfrentan los directores para implementar las decisiones tomadas por autoridades en las poblaciones a las cuales afectan.

Tabla 3. Síntesis de objetivos y reporte de resultados, alianzas con objetivos globales

Autor	Foco	Reporta resultados
Achinstein et.al., 2013	Escuelas multiservicio para el desarrollo integral de los estudiantes	No
Anderson-Butcher et.al, 2008	Ibidem	Parciales
Anderson-Butcher et.al., 2010	Ibidem	Parciales
Breitborde et.al., 2010	Ibidem	No
Hipsky et.al., 2013	Ibidem	No conclusivos
Sanders et.al., 2002	Ibidem	No
Warren et.al., 2009	Ibidem	No conclusivos
Hands, 2010	Desarrollar ambientes de aprendizaje saludables, seguros y efectivos	Parciales
Jasis et.al., 2012	Ibidem	Parciales
Obeidat et.al., 2009	Ibidem	Parciales
Sanders, 1996	Aumentar la seguridad y generar un ambiente libre de violencia fuera de la escuela	Parciales
Warner et.al., 2009	Lograr adherencia y participación de dos comunidades en la fusión de sus escuelas	No

En cuanto a los resultados, hay autores que no reportan la influencia que las alianzas tienen en los objetivos que se proponen (Achinstein et al., 2013; Breitborde & Swiniarski, 2002; Sanders & Harvey, 2002; Warner & Clark, 2009). Por otro lado, se reitera la explicitación de algunos logros vinculados a la positiva percepción por parte de los involucrados (Hands, 2010; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012; Obeidat & Al-Hassan, 2009; Sanders, 1996) respecto a observar mayores niveles de participación, empoderamiento por parte de las familias y comunidades y el desarrollo de vinculaciones afectivas entre los profesionales de las organizaciones comunitarias y las personas que atienden. Sin embargo, no se ofrecen datos que permitan observar cómo influye esto en el bienestar y éxito académico. Ahora bien, a diferencia de las iniciativas con objetivos focalizados que podrían generar información tan específica como los indicadores educativos que quieren mejorar, los casos agrupados bajo esta categoría buscan alcanzar propósitos más amplios, a mediano y largo plazo, por lo que los resultados de una investigación acotada en el tiempo ciertamente pueden ser más difusos.

Algunos autores que describen escuelas multi-servicio (Anderson-Butcher et al., 2008; Anderson-Butcher et al., 2010; Warren et al., 2009) incluyen la creación de las vinculaciones con las organizaciones comunitarias y su mantención a lo largo del tiempo como parte de los resultados que persiguen estas alianzas. Esto es bastante coherente, por cuanto la entrega de recursos y servicios es parte de los objetivos que se proponen. Son aquellas acciones las que permitirían asegurar el bienestar que se espera. Vale la pena destacar que en solo dos estudios se explicitan resultados de aprendizaje correlacionados con las alianzas generadas, aunque siguen sin ser conclusivos según los propios investigadores. Así, desde el aseguramiento de una comida diaria a sus estudiantes, los cursos inferiores y medios de la escuela pública

Grand Rapid alcanzaron los estándares distritales para los progresos anuales en matemáticas y lectura (Hipsky et al., 2013), mientras que Warren et al. (2009) observan una mejora en los resultados de evaluaciones en lenguaje y matemáticas en las tres escuelas investigadas.

3.3. Alianzas con impacto extraescolar

Si bien las experiencias de alianza entre escuela, familia y comunidad con impacto extra-escolar pueden incidir en objetivos al interior de la escuela, esencialmente apuntan a fines de carácter socio-cultural a largo plazo. Las cuatro iniciativas consignadas en la tabla nº4 responden a esta categoría (Densmore, 1998; Khalifa, 2012; Riley, 2013; Rose, 2013) y consisten en experiencias autogestionadas, siendo difícil observar focos predominantes, por lo que se sintetiza cada una por separado.

Densmore (1998) realiza su investigación en una comunidad rural zapoteca mexicana, dando cuenta del proceso por el cual atraviesan los profesores indígenas para re-vincularse a su origen tras una formación “blanca” o de profesores mestizos al adaptarse al contexto étnico, en orden a practicar una enseñanza culturalmente situada. Para ello trabajan con los líderes locales y familias, además de poner en práctica una noción de servicio a la comunidad que en contexto es mandatoria para todos los oficios.

En su artículo, Khalifa (2012) reporta los resultados de un trabajo etnográfico realizado en un establecimiento urbano alternativo de Davistown, EE.UU., que atiende a estudiantes afroamericanos con problemas de comportamiento, rendimiento o deserción del sistema escolar tradicional. El director ejerce un liderazgo comunitario de alta visibilidad y activista, que permiten la construcción de relaciones de confianza entre la escuela y la comunidad. Su objetivo es lograr la participación de familias previamente hostiles y construir un entorno acogedor y efectivo para estudiantes que enfrentan desafíos asociados al racismo, la vulnerabilidad y la delincuencia.

Interesante es constatar que otra experiencia de alianza con finalidad extra-escolar está igualmente asociada a escuelas alternativas (Rose, 2013), específicamente las suplementarias en Inglaterra que atienden comunidades desaventajadas en el sistema escolar regular. En las 12 escuelas que forman parte de su investigación, Rose (2013) señala que buscan establecer vinculaciones con organizaciones comunitarias locales y espacios educativos convencionales (*mainstream* en inglés), tales como bibliotecas, museos o teatros, a modo de crear comunidades cohesivas que permitan a sus estudiantes integrarse socialmente.

Finalmente, Riley (2013) contextualiza los dos casos ingleses que describe, en la situación social y política del país, en que por una parte se diagnostica menores logros entre jóvenes de clases vulnerables, mientras que por otro lado, hay preocupación por divisiones sociales, extremismo político y disturbios raciales. Esto lleva a los directores de los establecimientos educativos multi-servicio incluidos en el estudio, a involucrar al entorno para fomentar la tolerancia y crear los espacios para el desarrollo de los estudiantes que atienden, enfrentándose a la intolerancia activamente.

Estas cuatro investigaciones son las más débiles en cuanto a presentar resultados, dado que sus fines son a mediano o largo plazo e involucran diversos espacios y grupos sociales. No obstante, es posible rastrear si las prácticas implementadas

influyen en los estudiantes y su proceso escolar y el más claro al respecto es Khalifa (2012) quien reporta una mejora en el autoconcepto de los estudiantes y su desempeño académico. Los jóvenes logran construir una idea de sí mismos que combina su identidad barrial con la capacidad de rendir en la escuela. Gracias a ello, mejoran su comportamiento dentro y fuera del establecimiento, aumenta el porcentaje de permanencia, graduación y acceso a la universidad. En cambio, ninguno de los otros tres investigadores (Densmore, 1998; Riley, 2013; Rose, 2013) da cuenta de impactos que permitan vincular el LBC con indicadores educativos, aunque existan algunas referencias a la positiva acogida por parte de los involucrados, ya observadas en textos pertenecientes a las dos categorías anteriores.

Tabla 4. Síntesis de objetivos y reporte de resultados, alianzas con impacto extraescolar

Autor	Foco	Reporta resultados
Densmore, 1998	Favorecer la continuidad cultural zapoteca e implementar una enseñanza culturalmente situada	No
Khalifa, 2012	Desarrollar ambientes de aprendizaje efectivos para estudiantes afroamericanos	Si
Riley, 2013	Intervenir socialmente para generar un adecuado ambiente de desarrollo escolar	No
Rose, 2012	Facilitar la integración social de estudiantes que asisten a escuelas suplementarias	No

4. Conclusiones

Las investigaciones presentadas dan cuenta de alianzas y LBC, siendo el primer objetivo de este artículo identificar para qué las escuelas buscan vincularse a familias y comunidades. La totalidad de los autores explicitan el contexto y los motivos que llevaron a directores y profesores a involucrarse en estas experiencias, lo que ha permitido identificar las tres categorías empleadas en este análisis. Aunque hay algunas características transversales y se privilegiaron las convergencias dentro de cada categoría, existen diferencias entre éstas. Por ejemplo, las investigaciones de la primera categoría son en su mayoría promovidas por programas diseñados por expertos externos, mientras que en la tercera, los estudios reseñados corresponden a experiencias autogestionadas.

En los primeros dos grupos, la lógica fundamental es que familias y comunidad están a servicio de la escuela y sus estudiantes aunque participar en estas alianzas también les reporte beneficios. En el tercero en cambio, la escuela aparece como un agente promotor del cambio social y en ese sentido, está al servicio del entorno. Gracias a ello es posible señalar que un LBC si bien siempre involucra el desarrollo de vinculaciones entre los establecimientos, familias y comunidades, pueden direccionarse hacia la escuela o desde esta.

Dado que se presupone que las alianzas entre escuela-familia-comunidad generan algún tipo de mejora (Epstein, 2009), conocer los efectos es central. Por ello se determinó como segunda parte del análisis, identificar los resultados y/o impactos reportados por los autores. Sin embargo, pocos (Achinstein et al., 2013; Epstein, 2005; Hipsky et al., 2013; Khalifa, 2012; Sheldon, 2007; Sheldon

& Epstein, 2002, 2005; Warren et al., 2009) explicitan que la influencia que tuvieron estas experiencias en los estudiantes involucrados y su mejora en indicadores educativos. Como hemos visto, algunos añaden advertencias de que estos resultados no son necesariamente concluyentes. Otros autores no llegan a este punto, aunque dan cuenta del éxito en la generación de alianzas y su sostenibilidad a lo largo del tiempo, particularmente en el marco de escuelas multi-servicio (Anderson-Butcher et al., 2008; Anderson-Butcher et al., 2010; Warren et al., 2009). En una línea similar, gran parte de los autores hacen referencia a la positiva valoración y acogida de los involucrados, quienes en general perciben que pueden influir positivamente en niños y jóvenes. En ambos casos, estos resultados se han clasificado como parciales. En síntesis, es posible señalar que en los textos seleccionados la evidencia presentada respecto al impacto que las alianzas generadas a partir de un LBC es alentadora, pero de carácter exploratorio o preliminar. Ello desafía a los investigadores a precisar variables e indicadores y diseñar estudios que puedan dar cuenta de su relación y evolución.

En cuanto a los marcos teórico-conceptuales relacionados con este enfoque, independientemente del concepto empleado por los diferentes autores y que aquí hemos agrupado bajo la noción de LBC, en estas publicaciones no se ahonda mayormente en este aspecto. Esto representa una oportunidad y es que mediante la acumulación de evidencia es posible ir construyendo marcos teóricos más robustos que den cuenta de elementos transversales a estas experiencias.

Asociado a esto, otro reto es la precisión del concepto de comunidad. En la línea investigativa empleada aquí, esta se entiende y observa en personas o grupos que la representan, siendo por ende una noción fundamentalmente empírica, es decir, se expresa y constata en la realidad. Tomando en cuenta los casos aquí presentados, la noción de comunidad correspondería fundamentalmente a relaciones entre personas, grupos o instituciones diferentes de la familia y la escuela, estando su vinculación dada por algún propósito identificable por los involucrados. A partir de lo expuesto a lo largo de esta revisión, es posible concluir que el LBC y las alianzas escuela-familia-comunidad que promueve adoptan diversas formas, persigue múltiples propósitos y puede potencialmente tener una influencia o impacto en variables e indicadores educacionales, particularmente asociadas a los estudiantes, su desempeño y desarrollo. Cabe destacar que esta revisión presenta una limitante asociada al formato elegido. Al trabajar con artículos científicos, se dejaron fuera libros, reportes gubernamentales o tesis, existiendo la posibilidad que estos otros textos respondan igualmente a los objetivos aquí planteados. Dado que muchas de las investigaciones adoptan una metodología cualitativa y una escritura narrativa, eventualmente formatos que permiten una mayor extensión pueden resultar más exhaustivos para algunos investigadores.

Por otro lado, los estudios aquí reseñados se realizaron preferentemente en Estados Unidos, no obstante los ejemplos de Jordania, Indonesia y México sugieren que las particularidades culturales no sólo son interesantes de conocer, sino que pueden ser relevantes para implementar y entender este tipo de iniciativas, las personas que involucran, las estrategias que emplean y los propósitos que persiguen. En ese sentido, contar con experiencias de otros países y muy particularmente de Latinoamérica puede ser relevante, de ahí la necesidad de recordar la falta de publicaciones en español sobre la temática y la necesidad de posicionar este tipo de reflexiones en la investigación hispanoparlante.

5. Referencias bibliográficas

- Achinstein, B., Athanases, S., Curry, M., Ogawa, R., & Oliveira, L. (Producer). (2013). These doors are open. *Leadership*. Retrieved from <http://ezproxy.puc.cl/docview/1356638244?accountid=16788>
- Alemán, E., Pérez-Torres, J., & Nereida, O. (2013). Adelante en Utah: Dilemmas of Leadership and College Access in a University—School—Community Partnership. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(7), 7-30. doi:10.1177/1555458913498476
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Bean, J., Flaspohler, P., Boone, B., & Kwiatkowski, A. (2008). Community Collaboration To Improve Schools: Introducing a New Model from Ohio. *Children & Schools*, 30(3), 161-172. doi:10.1093/cs/30.3.161
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Lachini, A., Bean, G., Flaspohler, P. D., & Zullig, K. (2010). Capacity-Related Innovations Resulting From the Implementation of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(4), 257-287. doi:10.1080/10474412.2010.500512
- Benson, L., Harkavy, I., Puckett, J., & Johaneck, M. (Producer). (2009). The Enduring Appeal of Community Schools Education Has Always Been a Community Endeavor. *American Educator*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1214&context=gse_pubs
- Bolívar, A., & Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation. The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7, 19-31. doi:10.1007/s10833-006-0010-7
- Breitborde, M. L., & Swiniarski, L. B. (2002). Family education and community power: New structures for new visions in the educational village. *Educational Studies*, 28(3), 305-318. doi:10.1080/0305569022000003744
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling and Development*, 90(4), 408-420. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x
- Cairney, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: the rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163-174. doi:10.1080/713664041
- Coats, L. T., & Xu, J. Z. (2013). No Child Left Behind and outreach to families and communities: the perspectives of exemplary African-American science teachers. *Research Papers in Education*, 28(5), 609-627. doi:10.1080/02671522.2012.689317
- Cox, C. (Producer). (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*. Retrieved from <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>
- De Gaetano, Y. (2007). The role of culture in engaging Latino parents' involvement in school. *Urban Education*, 42(2), 145-162. doi:10.1177/0042085906296536
- Densmore, K. (1998). The teacher and the community: a case study of teacher-community relations among Zapotec and Mixtec Indians of Oaxaca, Mexico. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 61-85. doi:10.1080/002202798183765
- Diez, J., & Flecha, R. (Producer). (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>

- Diez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x
- Dika, S., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60. doi:10.3102/00346543072001031
- Driscoll, M. E., & Goldring, E. B. (2005). How Can School Leaders Incorporate Communities as Contexts for Student Learning? In R. C. Firestone W.A (Ed.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (pp. 61-80). Estados Unidos: Teachers College Press, Columbia University.
- Epstein, J. L. (2005). A case study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) model. *Elementary School Journal*, 106(2), 151-170. doi:10.1086/499196
- Epstein, J. L. (2009). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, third edition*. Estados Unidos: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Flecha, R. (2014). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. doi:10.1174/113564009788345835
- Hands, C. M. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 189-207. doi:10.1080/09243450903553993
- Hipsky, S., Scigliano, D., & Parker, D. (2013). Schools Leaders Successfully Partner With Community Organization: Providing Nutrition So Students Focus on Learning Instead of on Hunger. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(54), 54-60. doi:10.1177/1555458913487035
- Hong, S. (Producer). (2006, Sum). Building school-community partnerships: Collaboration for student success. *Harvard Educational Review*. [Book Review] Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxy.puc.cl/docview/212299442/fulltextPDF/403AA3527F304A10PQ/1?accountid=16788>
- Jasis, P. M., & Ordonez-Jasis, R. (2012). Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools. *Urban Education*, 47(1), 65-89. doi:10.1177/0042085911416013
- Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467. doi:10.1177/0013161x11432922
- Khalifa, M., Dunbar, C., & Douglas, T. R. (2013). Derrick Bell, CRT, and educational leadership 1995-present. *Race Ethnicity and Education*, 16(4), 489-513. doi:10.1080/13613324.2013.817770
- Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606. doi:10.1023/b:ryso.0000004951.04408.b0
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>
- MINEDUC (Producer). (2015). Nuevo Marco para la Buena Dirección. Retrieved from http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf

- Obeidat, O., & Al-Hassan, S. (Producer). (2009). School-Parent-Community Partnerships: The Experience of Teachers Who Received the Queen Rania Award for Excellence in Education in the Hashemite Kingdom of Jordan. *The School Community Journal*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847432.pdf>
- OECD (Producer). (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- Parker, L., & Raihani, R. (2011). Democratizing Indonesia through Education? Community Participation in Islamic Schooling. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 712-732. doi:10.1177/1741143211416389
- Rah, Y. (2013). Leadership Stretched Over School and Community for Refugee Newcomers. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(3), 62-76. doi:10.1177/1555458913498479
- Riley, K. A. (2013). Walking the leadership tightrope: building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British Educational Research Journal*, 39(2), 266-286. doi:10.1080/01411926.2012.658021
- Rose, A. (2013). Exploring the relationship between supplementary schools and 'cohesive communities'. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1135-1151. doi:10.1080/13603116.2012.742144
- Sanders, M. G. (1996). School-family-community partnerships focused on school safety: The Baltimore example. *Journal of Negro Education*, 65(3), 369-374. doi:10.2307/2967352
- Sanders, M. G. (2001). The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs. *Elementary School Journal*, 102(1), 19-34. doi:10.1086/499691
- Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools - From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180. doi:10.1177/0013124502239390
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). *School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Sanders, M. G., & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368. doi:10.1111/1467-9620.00206
- Sanders, M. G., & Lewis, K. (2005). Building Bridges Toward Excellence: Community Involvement in High Schools. *The High School Journal*, 88(3), 1-9. doi:10.1353/hsj.2005.0005
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275. doi:10.3200/joer.100.5.267-275
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. doi:10.1177/001312402237212
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206. doi:10.3200/joer.98.4.196-207
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148. doi:10.1076/sesi.15.2.125.30434
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi:10.1177/0013161x06293717

- Warner, W., & Clark, J. (2009). Hard Choices in School Consolidation Providing Education in the Best Interests of Students or Preserving Community Identity. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 12(1), 1-11. doi:10.1177/1555458908329776
- Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. L., & Uy, P. S. (2009). Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools. *Teachers College Record*, 111(9), 2209-2254.
- Whitehead, M. (2007). The architecture of partnerships: urban communities in the shadow of hierarchy. *Policy & Politics*, 35(1), 3—23. doi:10.1332/030557307779657685
- WilsonCooper, C. (2009). Performing Cultural Work in Demographically Changing Schools: Implications for Expanding Transformative Leadership Frameworks. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 694-724. doi:10.1177/0013161x09341639