

# **CAPÍTULO 3**

## **RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN CHILE**

Nibaldo Benavides M.  
Sebastián Donoso D. Víctor Cancino C.  
Sebastián Sánchez D.  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Universidad de Talca

## 3.1.Introducción

El estudio de la relación de los centros de enseñanza secundaria con su entorno no ha sido algo recurrente en el medio chileno, dado que en la práctica ha tenido escasa importancia desde la perspectiva del sistema escolar, lo que se refleja en políticas educativas con medidas menores al respecto, de baja sinergia, con algunos esfuerzos muy parciales, que en lo fundamental han tenido un sentido testimonial más que de búsqueda efectiva de un cambio o influencia en esta relación. La vinculación del centro escolar con su entorno, creemos, debiese tener otra mirada y en razón de ello, generar propuestas de apoyo que superen el restringido ángulo regularmente empleado por los centros escolares, que suele ser unidireccional, desde lo que la escuela necesita del contexto, sumando una serie de exigencias que formula el establecimiento escolar a su entorno, en vez de propender a una relación de colaboración entre pares, orientándose a un gobierno multicéntrico. No obstante, para que ello acontezca, en el caso de los establecimientos de enseñanza secundaria, se necesita resolver una buena parte de la crisis de institucionalidad que afecta a este nivel de la enseñanza. El trabajo analiza la relación de los centros escolares secundarios con su entorno, dilucidando los factores que inciden en el grado de fortaleza y validación social alcanzado al respecto, evidenciado en el desarrollo de lo que se llama comunidad educativa<sup>3</sup>. La temática que se analiza es de creciente importancia para atender un conjunto de demandas muy específicas de las diversas comunidades que conforman el heterogéneo tejido social del centro escolar de enseñanza secundaria chileno, y que se manifiestan en la creciente explosión de insatisfacciones que desde hace un tiempo a esta parte hemos venido presenciando (2006), las que esencialmente dan cuenta al menos de dos aspectos claves del contexto en que se instala el tema en análisis: el primero, que las personas quieren y necesitan respuestas adecuadas a sus necesidades y no aceptan soluciones provisionales en tanto no esté claro el camino a seguir y, segundo, que no existe ya la paciencia para seguir esperando largamente por tales soluciones, condiciones que afectan a su vez a los centros de enseñanza secundaria. En la actualidad se identifican escasos estudios en el país acerca de la relación de la escuela con su entorno más próximo. Uno de los motivos señalados por Villarroel y Sánchez (2002, citando a Reyes y Weinstein; 1994) es que se percibe este tema como no relevante, producto de la preeminencia de otros temas más urgentes, cuestión que a nuestro entender sigue vigente. El país solamente en las últimas décadas ha brindado un mayor reconocimiento a la importancia de esta vinculación, concordando algunas políticas curriculares (propuestas por el Ministerio del área), en que se promueva integración y participación entre la escuela y su comunidad local, no obstante no se visualizan con la contundencia requerida para abordar esta temática.

### 3.2. El Sistema de educación secundaria y sus vestigios de vinculación

#### 3.2.1. Políticas públicas de atención educativa: sinopsis histórica

Históricamente la educación secundaria chilena es tributaria de la herencia ilustracionista plasmada por el Liceo, creación importada desde Francia que se implantó con cierta acriticidad en el país como modelo para la educación pública –con las restricciones propias que existían-, y su operación si bien la encontramos a comienzos del siglo XIX, no será hasta comienzos del siglo XX, en lo que se denominó los debates del centenario (coincidentes con el centenario de la

independencia nacional) donde se discute la orientación de la formación secundaria en aquella matriz no resuelta a la fecha, a saber: por un lado, sí debía ser de carácter general, preocupada por el desarrollo del saber en su sentido más amplio, y bien, aquella que postulaba la aplicación 3 Se entiende por comunidad educativa aquel ente, grupo o fenómeno que reúne un conjunto de personas que en forma regular integran, por una relación vinculante, el ámbito educativo de una institución de esta naturaleza 57 Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile directa de lo que se enseña, discusión permanente que con matices se retoma cada cierto tiempo en la orientación del sistema escolar. Como era de esperarse la educación secundaria se desarrolló más tardía que la primaria, y si bien su obligatoriedad en Chile data solamente desde hace una década (2003), no es menos cierto que en los hechos ya existía entonces casi plena cobertura, la cual prácticamente no ha variado desde la fecha de su obligatoriedad, dando cuenta este fenómeno de algunas cuestiones relevantes, a saber: primero, la cobertura al momento no es plenamente universal, menos en el caso de la población vulnerable que acusa problemas muy relevantes de retención y por cierto de egreso. Indicadores que ocultan el tema de fondo del sistema escolar chileno: las grandes diferenciales de calidad de la enseñanza, según el emplazamiento territorial de los establecimientos, cuestión que fue motivo de la severa crisis estudiantil del año 2006, precisamente encabezada por líderes de los estudiantes secundarios, motivo que siguen siendo parte de las denuncias del movimiento social correspondientes al año 2011. Esta crisis corresponde a un tema de mayor envergadura y complejidad que está presente en los debates actuales de la sociedad chilena (2013) y que se refiere al rol de Estado en la sociedad, expresado en la crisis del Estado subsidiario, y en la discusión sobre el papel del mercado en la asignación de los recursos para los sectores sociales, sin obviar también su eficiencia respecto de las políticas de largo plazo. Por ende, algunos factores que inciden en el complejo escenario de la institucionalidad de los centros de educación secundaria residen en ámbitos que van bastante más allá de su cotidianidad. La transformación del sistema educativo chileno impulsado con vehemencia a partir del año 1980, cambió la institucionalidad pública al regirla por criterios de mercado, que significaron traspasar todos los establecimientos escolares públicos a los municipios (gobiernos locales) modificar radicalmente el sistema de financiamiento a un modelo sustentado en la demanda, y operar desde entonces simulando que se trataba de un cuasi-mercado. Entre las consecuencias más visibles de estas medidas, se desarraigó al estudiante y su familia del centro escolar más próximo de su territorio, pues permite –como todo mercado- la libre movilidad, en razón de ello una de las características más determinantes de los sistemas de formación secundaria en la actualidad, es que el entorno de proveniencia de sus estudiantes es altamente variado, salvo excepciones como las regiones extremas del país, en tanto mayor densidad poblacional experimenta el territorio, mayor tasa de movilidad diaria de estudiantes provenientes de localidades diferentes, implicando que el establecimiento recibe estudiantes de contexto muy diversos geográficamente (Donoso y Arias, 2013). Esta situación es clave en la comprensión del tema en análisis, y habiendo por cierto otros criterios de relación del centro escolar con el entorno, los principales provienen de los vínculos derivados del alumnado y sus familias. Por ello que esta temática “sorprende” a la institucionalidad del centro escolar, pues –con mayor énfasis en el nivel secundario se les ha hecho creer que la competencia es total y abierta, aunque en los hechos está territorializada, pero que

bajo otros criterios, es decir los contexto no son necesariamente un territorio definido del cual provienen sus estudiantes sino un crisol muy variado de orígenes en este sentido (Donoso y Arias, 2013). También esta materia no ha formado parte de la “cultura pedagógica convencional”, porque durante la dictadura se impulsó un modelo de establecimiento escolar “entrópico” sin vinculación con el medio, política que fue contrarrestada débilmente por las medidas impulsadas tras el retorno de la democracia (1990 en adelante) dado que el mercado, principal asignador de recursos, más que estar interesado en resolver necesidades del entorno directo donde se sitúan los establecimientos, está orientado inicialmente a su equilibrio financiero, no importando de donde proviene el que pague o asista al establecimiento, en tanto cumpla esas condiciones.

### 3.2.2. Antecedentes, estructura y modalidades de atención educativa

Ciertamente la organización del sistema de enseñanza secundaria considera un grado de complejidad superior al de los niveles anteriores, dado que responde a demandas más diversas y estructuralmente más complejas. Pesan sobre la enseñanza secundaria exigencias más precisas y tangibles desde la enseñanza superior en materia de preparación de sus graduados para la transición, desde el mundo laboral para el desempeño autónomo y dependiente, desde la sociedad para cumplir las responsabilidades ciudadanas, y ciertamente desde los mismos beneficiarios (los estudiantes y sus familias), para alcanzar una parte de sus metas de su vida.

#### 58 Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile

No obstante lo señalado, las políticas de masificación de la enseñanza secundaria, impulsadas en forma creciente desde mediados del siglo XX y con mayor fuerza en el presente siglo, dieron origen a un crecimiento inorgánico del sector, caracterizándose por una escasa articulación horizontal y vertical del sistema secundario entre sí como también respecto de la educación superior. De igual forma la gran expansión de su cobertura –tanto territorial como en matrículas- no combinó adecuadamente medidas de calidad, de manera que esta segunda exigencia está en deuda, la que no se ha cerrado sino que más bien ha ido en sentido inverso. La relación “institución escolar- familia- entorno”, sigue aún postergada ante las urgencias y frente a las políticas de mayor impacto social y visibilidad pública. Las propuestas vigentes en este campo son claramente incipientes para atender cuestiones vitales en esta relación, entre otras una adecuada política de rendición y control de lo realizado, lo que se vería facilitado por mecanismos de vinculación vigorosos, cuestión que también es atingente para el tratamiento de los temas de calidad, que hoy saturan la agenda del sector y que no encuentran mecanismos eficientes para garantizar su implementación. Se requiere de mucha imaginación en el actual modelo de organización secundaria en Chile, por decir lo menos, para establecer estos cambios. La enseñanza secundaria chilena es obligatoria para la población de 6 a 19 años, se accede a ella habiendo aprobado la enseñanza básica, está conformada por un ciclo de cuatro años, antecedido por una enseñanza elemental o básica de ocho años. Es decir corresponde a 12 años de educación formal, sumándose el año 2015 con carácter de obligatoria un año de educación preescolar. Entonces, del ciclo formativo de trece años se reorganizará de la siguiente manera: (1) un año de preescolar, (6) de enseñanza básica o primaria, y (6) de enseñanza secundaria. Sin embargo la macro estructura del sistema seguirá siendo similar. El sistema dispone de tres modalidades de formación secundaria: (i) el Humanista Científico, cuya orientación implícita es la continuación de estudios superiores, (ii) el Técnico Profesional, explícitamente orientado al mundo del trabajo, (iii) y la artístico que define esta orientación. Las primeras dos

modalidades reúnen casi el 100% de la matrícula total algo menos de un millón de estudiantes), en tanto la enseñanza artística involucra el 0.0001 del total estudiantes, la Humanista Científica el 63,7% y la Técnico Profesional el 36,3% del total de los estudiantes (MINEDUC, 2011). Desde el punto de vista de la propiedad, los establecimientos pueden ser públicos, dependientes del Municipio o Gobierno Local, Privados que reciben subvención del Estado, Privados sin subvención (pagados) y de administración delegada, que son establecimientos públicos asignados a entidades privadas para su gestión, modalidad similar al “charter school”, y se ha empleado con corporaciones educacionales ligadas al mundo productivo que administran establecimientos de enseñanza agrícola –forestal, de la construcción o industria. El ciclo formativo de la enseñanza secundaria está dividido en dos períodos de dos años cada uno. El primero de formación general debiese ser igual cualquiera fuese la modalidad elegida por el estudiante, no obstante dado que el currículo consulta actividades de libre disposición y otras de carácter complementaria a definir por los establecimientos, en el caso de la enseñanza Técnico Profesional (en adelante ETP) y artística (en adelante EA) suelen usarse para preparar estas materias, por ende, en la práctica hay diferencias que se acentúan. El ciclo diferenciado, por cierto, cumple el objetivo de caracterizar la formación recibida. Todas las modalidades presentan contenidos mínimos obligatorios (CMO) y objetivos fundamentales (OF). Estos últimos son las capacidades que los estudiantes deben lograr al finalizar los distintos niveles de la educación media. El marco curricular distingue entre dos clases de objetivos fundamentales, los transversales y verticales a saber: (i) Objetivos fundamentales transversales (OFT) –extendidos por todos los sectores que conforman el currículo- han de contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; orientan la forma como se relaciona la persona con otros seres humanos y con el mundo. Los objetivos además de profundizar la formación de valores, busca desarrollar una actitud reflexiva y crítica para comprender y participar como ciudadanos integrados en la solución de problemas que enfrenta la sociedad. (ii) Objetivos fundamentales verticales (OFV) son cursos y niveles cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores o especialidades del currículo de la enseñanza media. 59 Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile Se definen objetivos fundamentales por nivel y terminales. El primero, define lo que el estudiante debe lograr en cada año de educación media, y el segundo, los objetivos que deben alcanzar al finalizar la educación media, solamente especificados para la ETP (MINEDUC, 2009). El ciclo formativo común de la enseñanza comprende once asignaturas para los primeros dos años. Para el ciclo siguiente de dos años diferenciados, lo común se reduce a diez para la modalidad Humanista Científica, cinco para la ETP y siete para la EA, en ambas modalidades no considera las ciencias naturales y sí la Religión (esta obligatoria para el establecimiento, no obstante el estudiante puede solicitar no asistir a ella). Para la formación Científica-Humanista se han definido para los estudiantes objetivos y contenidos adicionales a la Formación General, a fin de profundizar en función de sus intereses de salida de la educación media. Estos suponen para cada asignatura una mayor extensión temática o profundización respecto de la Formación General. Para la modalidad Artística la formación especializada define objetivos terminales para diez dimensiones artísticas reguladas por el Decreto Supremo N° 03/2007 (MINEDUC, 2009). En el caso de la ETP, constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para la vida laboral. El currículo se entiende como integrado, de manera que posibilite

alcanzar las competencias para acceder y desarrollarse en el medio laboral; también proporciona las habilidades para continuar estudios sistemáticos, este campo facilita acceder a un primer trabajo remunerado, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo. La diferenciación se relaciona con la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de salida. Los perfiles responden, según la definición formal, a las necesidades de recursos humanos calificados para el desarrollo del país (MINEDUC, 2009). La ETP posee una característica distintiva en el caso chileno, su población de estudiantes la conforma, por lo general, la población más vulnerable socioeconómicamente del país, por ende enfrenta además complejidades crecientes, pues debe dar soporte en un conjunto de aspectos sociales que demanda este grupo para poder educarse. La ETP considera finalmente 46 modalidades formativas distribuidas en 14 sectores de la economía, a saber: Maderero; Agropecuario; Metalmecánico; Marítimo; Gráfico; Administración y Comercio; Química; Construcción; Alimentación; Electricidad; Minero; Confección; Programas y Proyectos Sociales; Turismo y Hotelería. Los establecimientos de ETP deben tener un consejo consultivo asesor productivo, conformado por representantes de las empresas más relevantes. Instancia más bien protocolar de vínculo, salvo excepciones, pues en general estas iniciativas se transforman en vías de apoyo para suplir carencias de recursos de los establecimientos, que suelen ser significativas en términos de los materiales para la enseñanza o las prácticas profesionales. En la práctica, el proceso de apertura de carreras en la ETP no exige, como se esperaría, demostrar la demanda potencial de recursos calificados en el sector, ni tampoco la acreditación de los campos de práctica, cuestiones que en los hechos obligaría a una fuerte vinculación con el medio, de allí que se trata más bien de exigencias administrativas, la mayor parte desligadas de las materias en análisis. De igual forma la legislación vigente no establece la obligatoriedad de crear asociaciones de establecimientos por ámbitos territoriales y/o según modalidades de enseñanza, si bien existen en varios lugares, efectivamente son forma de relación inter establecimiento y no con su entorno.

3.2.3. Otras modalidades de formación Existen otras modalidades de formación secundaria dirigidas a la población adulta, tanto de recuperación de estudios (desertores) como de formación propiamente tal, bajo dos modalidades, una de cuatro años y otra de dos: (i) Educación media para la formación para el trabajo, con tres programas de estudio: la Educación Fundamental de Adultos [EFA], la Educación Técnica Elemental de Adultos [ETEA] y la Educación Media de Adultos en la modalidad Técnico Profesional. Los dos primeros permiten completar estudios hasta 2º medio y realizar, simultáneamente, cursos de formación para el trabajo. El plan de 60 Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile estudios tiene tres áreas de aprendizaje: formación general, técnica o de capacitación (cursos de mecánica, carpintería, sastrería, entre otros) y de actividades complementarias o desarrollo personal (talleres de artesanía, teatro, gimnasia aeróbica, folclore y otros). El tercer programa de estudios permite completar los dos ciclos de Educación Media de Adultos y obtener al mismo tiempo un título técnico profesional de nivel medio (por ejemplo, en secretariado ejecutivo o contabilidad); (ii) Programas especiales de educación básica y media para personas jóvenes y adultas, lo que son: el Especial de Nivelación Básica y Media, destinado a jóvenes y adultos que trabajan y requieren de un sistema flexible, sin exigencia de horarios y con contenidos cercanos a sus necesidades educativas. El Programa de Nivelación de Competencias Laborales [PNCL], es para completar

educación básica y media a personas de entre 18 y 40 años que se encuentran desempleadas. El programa de Formación Profesional Dual [FOPROD], propone un proceso educativo en alternancia entre establecimiento y empresa. En el marco descrito la vinculación de los centros de enseñanza secundaria con su entorno se transforma más en acto voluntario, que en una estrategia de trabajo dirigida, sistemática y vinculante con un conjunto de objetivos formativos, de inserción laboral, de servicio a la comunidad etc., quedando en un espacio desregulado y sin un sentido proactivo, el que es utilizado –en oportunidades- por los establecimientos escolares, salvo excepciones, de la manera convencional cómo han comprendido históricamente esta relación, por lo general unidireccionalmente, tal como se comentó. Por su parte, la estructura organizacional del sistema educativo chileno no estimula, fomenta ni define la asociatividad como requisito para la vinculación oficial con el Ministerio de Educación, ni en la práctica es un imperativo para funcionar en cualquier ámbito. Esta situación complejiza el funcionamiento, pues en los hechos cada establecimiento educacional podría vincularse directamente con el Ministerio central y no con sus órganos desconcentrados en el territorio, y con mayor razón los establecimientos privados que son mayoría en este segmento del sistema escolar. Adicionalmente, la estructura operativa del sistema permite la existencia de establecimientos educacionales de enseñanza completa (preescolar, básica y media), como solamente de enseñanza media, estableciendo condiciones diversas de vinculación con el medio, cuando se trata de establecimientos completos el vínculo dominante suele estar de parte de los establecimientos de enseñanza básica, que por tradición<sup>4</sup> han cumplido esta función pues era parte del soporte social que hacían para brindar a sus estudiantes mejores condiciones de vida intra- escuela, mientras que esta función no era parte del hacer tradicional de los docentes de la educación secundaria. A esta realidad se suma un tema mayor, la educación superior está conformada por tres tipos de instituciones: Un primer nivel por los Centros de Formación Técnica, que como tal están dirigidos al nivel de técnicos superiores, un segundo nivel con los institutos profesionales, y finalmente las universidades. No existe en los hechos una vinculación que no sea la formal –haber obtenido la graduación secundaria- para ingresar a la educación superior. En algunos casos producto de compartir la propiedad de los diversos establecimientos, existe lo que podría llamarse encadenamientos productivos, entre ciertos establecimientos de enseñanza básica, media y superior, pero son relaciones funcionales destinadas a garantizar continuidad a los estudiantes no como respuesta a la vinculación con el medio sino porque comparten los propietarios de los mismos. En consonancia con lo expuesto las políticas de vinculación “centro escolar -familia – entorno” en cuanto a la estructura curricular-organizacional del sistema secundario chileno son un referente relevante en este campo. Siendo más aguda en los centros escolares de orientación HC, pues su objetivo final puede prescindir de esta condición, salvo cuestiones de política específica que ameriten esta vinculación en determinadas comunidades producto de una situación cultural, intervención empresarial: políticas de buena vecindad, de responsabilidad social, etc. <sup>4</sup> Esta materia caracterizó la formación de los profesores normalistas por largo tiempo. La labor de asistencia social, importante y trascendente la entendían como constitutiva de su rol docente, con el paso del tiempo, la mejora de las condiciones materiales de la población, como asimismo el mayor desapego cultural de las nuevas generaciones no han mantenido al tenor de lo que era esta situación, cuestión que a su vez ha cambiado la relación del centro escolar con el entorno y su comunidad. 61 Relación de los Centros

Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile En la educación de adultos (que incluye a jóvenes que trabajan) y con más presencia en la formación Técnico-profesional se registran ciertos indicios ligados principalmente a la empleabilidad. No obstante, la vinculación y la pertinencia curricular con el sector productivo es uno de los temas que ha costado resolver, dado que los tiempos de la educación son distintos a los del sector productivo. La puesta al día del marco curricular nacional, en lo que dice relación con la detección de nuevas especialidades, el análisis de la vigencia de los perfiles de egreso y de los aprendizajes esperados, supone una revisión periódica de las competencias demandadas por el desarrollo económico, para lo cual se necesita mantener y reforzar la concertación de los actores del mundo educativo y del medio productivo comprometidos en esta tarea. Por tanto, es necesario expandir la vinculación de los establecimientos que imparten educación técnica con las empresas, a través de asociaciones que beneficien a los estudiantes en su preparación y perspectiva de empleo. Para esto se hace necesario contextualizar el currículo, con alternativas que faciliten compartir y complementar la formación con el medio productivo. Esta necesidad mutua facilita la vinculación empresa-centro escolar. Finalmente, debiendo poseer la educación secundaria una vinculación permanente con el mundo del trabajo y/o a estudios de nivel terciario, constituyéndose en un pilar relevante de apoyo para quienes decidan ingresar a ella y facilitándoles transiciones exitosas; pareciera que su operación centralizada le lleva a mantener una desvinculación con su entorno inmediato.

### 3.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370: 2009) en su artículo 10, donde se incorporan derechos y deberes para los distintos actores de la comunidad educativa, el país asume un compromiso con el entorno inmediato de un centro escolar. Sin embargo, más allá de esta declaración de intenciones se plantean algunas interrogantes: ¿Es factible determinar su magnitud e incidencia de la participación? ¿Pueden identificarse buenas prácticas al respecto? ¿Quiénes son los agentes locales que deberían intervenir? etcétera. Sin embargo es imprescindible volver a resituar estas materias en el contexto de las políticas educacionales dominantes del país impulsadas en los últimos veinticinco años, las que esencialmente le han reducido a una materia de tercer orden, casi de soporte de algunas iniciativas, y donde en los hechos todas las estrategias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza han prescindido de la construcción de vínculos sólidos con su entorno que fortalecieran la formación de redes en este plano (Muijs et al, 2010). En razón de ello se revisan aquellas instancias formales definidas para establecer un vínculo entre el centro escolar y su entorno, en primer lugar, atendiendo aquellas iniciativas que residen en el mismo centro escolar, a saber: Los centros de padres, los consejos escolares y el Proyecto Educativo Institucional, y luego se revisa una instancia propia de los gobiernos locales, que son responsables de los centros públicos. El Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

#### 3.3.1. Los centros de padres

Estos centros son organizaciones representativas de padres, apoderados o tutores que tienen sus hijos (pupilos) en un centro escolar. Se entiende que cada establecimiento posee esta instancia de ordenación, la cual a su vez se diversifica de distinta manera: por grupos aula, por niveles u otras opciones, reuniéndose en lo que se denomina el Centro General de Padres y Apoderados de un Centro escolar, entidades que tienen –en algunos casos– representatividad legal autónoma del centro escolar. También existen en el país algunas entidades a nivel nacional, al menos nominalmente que agrupan a estas organizaciones de padres, su



existencia más relevante en la última década se registró en el movimiento estudiantil del año 2006, tanto en lo que fue el apoyo a los estudiantes como, en segundo lugar participando en la Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación (CA, 2006). Diversos estudios (Gubbins, 2001; García y Winkler, 2004; PISA, 2009) manifiestan que la participación de la familia en el contexto escolar permitiría la posibilidad de cambiar la actitud de los padres acerca de la importancia de su propio papel en el proceso escolar, permitiendo con ello desarrollar en forma directa o indirecta mejores aprendizajes en sus hijos. Esta participación, entendida en forma amplia, puede darse de manera individual u organizada en los diversos ámbitos que desarrolla el establecimiento: aprendizajes de los alumnos, gestión institucional y relación con el entorno. Va desde lo más básico y esencial, como el apoyo que cada familia da a sus hijos en el aprendizaje, hasta la colaboración en el centro de padres, en la reuniones de curso para padres, en el equipo de gestión del establecimiento, en el Consejo Escolar y en todas las instituciones que velan por la calidad del servicio educativo prestado por el establecimiento (Flamey y otros, 2005), es más hemos podido determinar en los resultados PISA del año 2009 que la presión de los padres sobre el centro escolar tiene incidencia positiva en los diferenciales de logro de los establecimientos (Donoso et al 2013). Desde una perspectiva similar, Bellei, Gubbins y López, (2002) establecen cinco niveles de participación de acuerdo al mayor o menor grado en que se presenta: (i) nivel de información desde las escuelas hacia las familias; (ii) de colaboración especialmente productos como apoyo pedagógico, en disciplina o en recaudación de fondos; (iii) de consulta en donde la escuela abre la posibilidad de que los padres y apoderados (PPAA) emitan su opinión, aunque sin carácter resolutivo; (iv) de toma de decisiones, en donde los padres y apoderados participan y toman decisiones en los PADEM, consejos de profesores, equipos de gestión y otros, incluso pueden “asumir cargos administrativos o pedagógicos”; (v) y el nivel de control de eficacia que tiene como requisito haber pasado los niveles inmediatamente anteriores y permitiría “apoyar las escuelas a través de un rol supervisor del cumplimiento del proyecto educativo” para lo cual es “preciso instalar en el sistema escolar la convicción y los mecanismos que permitan hacer Accountability de la escuela” (Pág. 9-11). Desde un punto de vista de rol de los padres, Martiniello (2009:3) propone: primero, padres responsables de su crianza; segundo, padres como maestros; tercero, padres como agentes y apoyo en la escuela; y finalmente, padres como agentes con poder de decisión. En consonancia con lo anterior, al observar las propuestas de clasificación es posible ver similitudes. Por un lado existen propuestas de participación a nivel de manejo de información, un segundo grupo de colaboración pero sin injerencia decisional y un tercer nivel con cierta influencia en la toma de decisiones en algunos aspectos relevantes –por medio del voto. Lo cierto es que son complementarias e incrementales (Martiniello; 2009). En el sistema educativo chileno se han definido tres grandes ámbitos en los que los padres pueden ejercer su participación y así formalizar esta vinculación, a saber: (i) aprendizaje, (ii) gestión y, (iii) extensión a la comunidad. Las actividades por áreas o ámbitos son: Tabla Nº 1: Contextos y grados en que pueden participar los padres en la educación escolar

Actividades propias de un establecimiento educativo

Aprendizaje · Programas de estudio: planificación de los contenidos que se enseñarán, las estrategias que se utilizarán y los resultados de aprendizaje esperados por parte de los alumnos · Formas de evaluación: determinación de los sistemas en que serán medidos los logros de aprendizaje

Gestión

pedagógica · Elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este es un proyecto que debe tener todo establecimiento educativo y es un instrumento de planificación que contiene los lineamientos de la propuesta educativa del establecimiento. En él se explicita el sentido y misión de la institución. Es un instrumento que unifica las actividades de los distintos estamentos de la comunidad educacional. · Diseño de reglamentos internos que regulan la convivencia en cada colegio. · Elaboración de proyectos de mejoramiento.

63 Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile

Gestión Administrativa · Definición del sistema de contratación y evaluación del personal. · Toma de decisiones financieras. · Planificación del uso de la infraestructura y mobiliario escolar

Extensión a la Comunidad · Oferta de cursos o talleres de interés para padres y apoderados (informática, educación sexual, desarrollo de niños y adolescentes, etc.) · Oferta de nivelación de estudios para los apoderados y otras personas de la comuna. · Ofrecer la infraestructura del colegio para el uso del tiempo libre de las personas que forman parte de la comunidad escolar. · Generar alianzas o redes de cooperación con otros actores de la comuna como centros de padres, juntas de vecinos, clubes deportivos, empresarios, en la perspectiva de proyectos asociados para el desarrollo comunitario

Fuente: (Flamey y otros, 2005)

En el año 2000 el CIDE y UNICEF realizaron un estudio, que entre otros aspectos implicó consultas a más de 300 dirigentes de centros de padres de las regiones de Valparaíso, del BioBio y Metropolitana, en referencia al grado en que estaban interesados en participar los diversos centros de padres. Los resultados señalan que la gran mayoría de los dirigentes de estas entidades lo planteaban a nivel de la información y de colaboración en los distintos ámbitos del quehacer escolar (aprendizajes, gestión y extensión a la comunidad). Sin embargo, en la práctica dependerá de las autoridades del centro escolar y de la iniciativa de los mismos padres para definir cómo hacerlo. A pesar de que no todos los padres están dispuestos o tengan la posibilidad de participar en establecimiento de sus hijos, hay un número importante que está comprometido y cuya motivación principal se relaciona con informarse y colaborar con la comunidad educativa (Flamey y otros, 2005). Cada forma de participación es una contribución que los padres hacen al sistema escolar, siendo valiosas y necesarias. Por consiguiente, se requiere de acciones que no limiten este interés y aunque hay áreas en que los padres puedan involucrarse y participar, el grado de implementación es aún muy débil. Al año 2000 los centros de padres ya tenían una gran presencia en Chile, con algo más de 8.096 entidades, bastante cercana al universo total de establecimientos (aprox. 70%). Constituían una de las organizaciones de la comunidad y de la sociedad civil más numerosas, sólo superadas por las juntas de vecinos (11.402) y por los clubes deportivos (8.549). En todas las regiones del país más del 60% de los establecimientos cuenta con un centro de padres, entre los que destacan Antofagasta (94%); Bío-Bío (89%) y Coquimbo (87%) (PNUD, 2000). A pesar de esto, la cantidad de centros de padres no implica que exista una real participación en las actividades dispuestas. Paradójicamente, siendo una organización tan numerosa, hasta la fecha la gran mayoría concentra sus esfuerzos en recaudar dinero para mejorar deficiencias en infraestructura y material didáctico en sus escuelas (MINEDUC, 1998), efectivamente el movimiento del año 2006 y con más fuerza el del 2011 cambiaron en parte su papel, y hoy, en algunos establecimientos escolares de mayor tradición tiene mayor compromiso oficial en las decisiones que postulan hijos en el movimiento social estudiantil (Donoso, 2013). Poco más se sabe de manera sistemática del hacer de los centros de padres, que exceda estas materias y que

vaya más allá de las tareas convencionales de provisión de aquellos recursos materiales mínimos, y a veces algo más que mínimos, que demandan los establecimientos escolares a los padres. De hecho la época dictatorial dejó un gran vacío de participación en este ámbito, de confianza en el trabajo conjunto, el cual no fue corregido muy eficientemente en estas dos décadas y más de democracia. Independiente de la casuística de algunos Centros de Padres muy relevantes, la institucionalidad de la organización que les sustenta y las prácticas regulares al respecto dan cuenta de la necesidad de ampliar sus ámbitos

### 5 Los Centros de Padres y Apoderados

son la organización que representa a las familias en la escuela. Su misión es abrir caminos para que éstas participen más directamente en la educación de sus hijos e hijas (MINEDUC, 1998). El conjunto de todos los padres del establecimiento educacional que desean participar colectivamente en la educación de sus hijos forman el centro de padres y apoderados. Como organización educativa ha estado presente en el sistema escolar desde hace varias décadas, desarrollando distintas funciones y roles según el contexto social, histórico y educativo (Flamey, Gubbins y Morales, 1999).

### 64 Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile y niveles de participación, aunque este potencial de acción no depende únicamente de su interés para poder alcanzarlos.

#### 3.3.2. Los consejos escolares

Los consejos escolares<sup>6</sup> tienen por objetivo avanzar en la participación democrática de las organizaciones de Padres, Apoderados y Alumnos, de manera de favorecer y fortalecer la colaboración con la gestión del equipo directivo de un centro educacional. Están pensados como instancias de diálogo y participación, por ende son llamados a constituirse en una estructura lógica de representatividad, a saber: el sostenedor o dueño del establecimiento, el director, un representante docente, el presidente del centro de alumnos, el presidente del centro de padres. Sin que por ello, a instancias del propio consejo, queden excluidos, otros miembros de la comunidad escolar. El Consejo Escolar tiene como finalidad intercambiar opiniones y propuestas sobre temas relevantes que atañen a todos los integrantes de la comunidad educativa tales como: procesos de enseñanza-aprendizaje, convivencia escolar, seguridad en el establecimiento, entre otros. En definitiva pueden establecerse tres grandes líneas de acción en las que cada una tiene tareas específicas quedando definidas por el MINEDUC (2006) como:

- Mejorar la convivencia y apoyar en la formación integral de los y las estudiantes: instaurar un reglamento de convivencia, apoyar los objetivos promocionales y preventivos presentes en los Objetivos Fundamentales Transversales, y apoyar la implementación y desarrollo de políticas y programas de promoción de la salud.
- Contribuir y aportar al mejoramiento de la gestión del establecimiento: revisar el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión educativa (SACGE), y el proyecto educativo institucional para evaluar su aporte a los objetivos de cada comunidad educativa, compartir el sentido de responsabilidad con las metas definidas, propiciar el trabajo en equipo y trabajar por el bien común y la confianza institucional.
- Contribuir al logro de aprendizajes efectivos: informar y trabajar por las metas que la comunidad educativa se proponga anualmente, analizar los resultados en mediciones nacionales, seguir la situación de estudiantes en riesgo de repetencia y deserción escolar y conocer los resultados de programas de mejoramiento. En definitiva, siendo una instancia de participación y diálogo para todos los integrantes de la comunidad escolar, más allá de la formalidad presentada, existen algunos factores básicos que impiden que esta organización logre la eficiencia requerida, tales como:

- El Consejo Escolar tiene un carácter consultivo, informativo y propositivo;

podrá tener un carácter resolutorio solamente si el sostenedor o dueño -público o privado- así lo determina. No se ha encontrado documentación que avale un caso con estas características. · El mundo de las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar, el equipamiento y recursos existentes en el centro y la propia participación, son problemas que afectan el ejercicio de sus competencias · El número de representantes de los distintos sectores del consejo, sistema de elección y duración del mandato –aspectos considerados como formales sobre la participación de los integrantes del consejo-, pueden ser impedimentos para una plena integración de algún sector en el consejo, por el contrario, favorece el control de algunos sectores y del propio equipo directivo. Se considera entonces, que el Consejo no cumple del todo con sus funciones y que de alguna manera se limita a un carácter informativo y consultivo de los múltiples documentos que se le presentan, obviando no sólo el 6 La ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna (JEC) crea los Consejos Escolares para todos los establecimientos que reciben subvención financiera del Estado. Su formación es obligatoria, no obstante su labor es consultiva, por ello, el Consejo Escolar es el espacio participativo integrado a las escuelas y liceos del país, como la instancia que resguarda la mirada de todos los miembros de la comunidad educativa: sostenedores, directivos, docentes, padres, madres y apoderados/as, estudiantes, asistentes de la educación. Todos/as, con roles enmarcados en derechos y deberes, resguardando la participan activa y representativa de cada uno/a, logrando con esto, trabajar sobre la realidad de cada comunidad y lograr acuerdos que fortalezcan la calidad de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes (MINEDUC, 2005). 65

Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile conocimiento y la valoración de los mismos, sino su incidencia en elementos básicos del proyecto formativo de los alumnos. Parece ser que su tarea fundamental es avisar a sus representados sobre los asuntos tratados en el órgano de participación y atender las propuestas que éstos realizan para su estudio. Esta habitualidad impide un mayor nivel de interés y satisfacción de sus miembros, relegando a que su conformación sea vista como una cuestión meramente formal “No obstante, detrás de este cumplimiento formal nos atrevemos a sostener que los Consejos aún no alcanzan un funcionamiento y labor de acuerdo a los principios que se encuentran detrás de su formación, los cuales apuntan a fomentar una participación real y un involucramiento activo de cada uno de los actores educativos en la vida de su centro escolar” (Drago, 2007: p. 89-90). Esta idea también se presenta en el mundo iberoamericano, hay casos en algunos países de consejos escolares con atribuciones sobre los mismos directores, su nombramiento y permanencia, a veces con igual situación respecto de los profesores. En otros no existen ni siquiera como organización, y casos como Chile, donde cumplen más bien un apoyo formal y funcional a la condiciones de educabilidad de los estudiantes, pues los padres por tradición educativa han estado “de la puerta para afuera de la escuela”, romper estas barreras es una tarea compleja, importante y se requiere de convicciones y persistencia. “Si comparamos las características y atribuciones de los Consejos Escolares en nuestro país, sólo considerando su normativa y marco reglamentario, con los Consejos existentes en otros países como los analizados en este estudio, podemos concluir que los nuestros gozan de muchas menos atribuciones y poder que los existentes, por ejemplo, en Nicaragua, Bolivia, Brasil, Canadá o España” (Drago, 2007: 94).

### 3.3.3. El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Desde mediados de la década anterior se impulsó por el Ministerio de Educación una propuesta más actualizada del Proyecto Educativo Institucional (PEI), carta de navegación del

hacer de los establecimientos escolares en su conjunto. Este concepto plasmado en un documento que produce cada centro escolar es reconocido como un marco guía para la praxis, siendo el punto de referencia del cual emanan los restantes documentos del establecimiento: proyectos curriculares, reglamentos internos, programación general anual -entre otros que rigen la vida de una institución. El PEI es el proyecto de la comunidad educativa que en tanto tenga un proceso de reflexión colectiva, otorga identidad, vigencia y continuidad a la institución, y se transforma en el criterio germinal a partir del cual se derivan las demás acciones. Todos los actores deberían participar en su diseño e implementación: maestros, alumnos, directivos, asistentes de la educación (personal no docente) padres, madres y apoderados/as y otros, que a juicio de la escuela sean necesarios para el proyecto, por ejemplo: vecinos, empresas, etcétera (Flamey y otros, 2005). La experiencia generalizada en materia de PEI, contrariamente a su inspiración, acusa ser un ejercicio esencialmente burocrático, sin mayor sentido respecto del hacer del centro escolar y en algunos casos estéril. Ello en tanto tras su diseño no son regularmente retroalimentados, ni tampoco debidamente actualizados, salvo excepciones. Pareciera ser que el esfuerzo mayor de los centros escolares, al momento de planificar sus procesos, se concentra en identificar necesidades y proyectar soluciones, sin establecer los resguardos metodológicos para asegurar que las acciones programadas para determinado período de tiempo se lleven a cabo debidamente, orientando su ocurrencia, convirtiendo a la planificación en un rito sin mucho sentido, que permite – básicamente- que los establecimientos escolares no tengan conflicto con las autoridades y cumplan con sus tareas. (Donoso, 2013a). En general, cuando se elabora un PEI por el centro escolar, se hace desde el punto de vista técnico centralizado, esto es, desde la dirección del centro escolar, no siempre considerando lo que esperan los principales beneficiarios -estudiantes y sus familias-, como la comunidad respecto del centro educativo, lo que provoca que en muchas oportunidades los esfuerzos no vayan en el sentido esperado por estos últimos, no siendo validados como tal por los beneficiarios. El PEI es la gran ocasión del centro escolar por sumar voluntades, aunar criterios, construir acuerdos y reducir diferencias, es decir, generar una cultura compartida. Si bien en la actualidad el PEI es usado por las autoridades ministeriales como un referente para evaluar la pertinencia de recursos y proyectos adicionales que solicitan los centros escolares en las distintas instancias dispuestas para ello, no existe una adecuada auditoría y seguimiento institucional respecto de la forma cómo fue construido y validado, ni tampoco de las actualizaciones a las que debe ser sometido, cuestión que finalmente hace que desde una perspectiva vertical, sea un instrumento, esencialmente del centro escolar para articular su relación con los proveedores de recursos financieros, en lo fundamental con los fondos públicos, y no siempre es usado además como un instrumento para construir una relación sólida con el contexto en el cual se inserta. Finalmente, en la práctica los resultados masivos muestran que no se observa una plena identificación del PEI con la comunidad educativa, la que usualmente desconoce este instrumento o sus contenidos y propuestas específicas. Su construcción, carece de participación en tanto todos los actores opinan, deciden, ejecutan y evalúan su Proyecto. Por tanto, no se logra visualizar como un proyecto social, las evidencias indican que es un documento alejado de las necesidades educativas de su entorno, respondiendo a una cuestión formal, con normativas que articulan teóricamente el devenir de un establecimiento escolar.

### 3.3.4. El Plan

Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) La vigencia operacional de este instrumento es de mayor antigüedad que el anterior. Su origen se debe a una demanda del Ministerio del Interior, por intermedio de la Subsecretaría de Desarrollo Regional SUBDERE, y no por el Ministerio de Educación. Lo que explica algunas de sus incongruencias hacia este campo. EL PADEM es un instrumento de planificación que debe reseñar la información más relevante del sistema educativo municipal de una comuna. Ha de consignar, primeramente, un diagnóstico claro y actualizado, utilizando los principales indicadores socioeconómicos y educacionales de la comuna (de eficiencia interna y externa del sistema), contemplando datos de la dotación docente y no docente, infraestructura educacional y de los programas en desarrollo y las tendencias poblacionales y económicas, estableciendo su impacto en la demanda de matrícula y requerimientos docentes. Es un instrumento de gestión pública del gobierno local y sectorial de educación. Debe ser aprobado por los representantes de la ciudadanía en el gobierno local (Concejales) y posteriormente ser ingresado a la Secretaría Regional de Educación respectiva, se entiende para su seguimiento. En el documento se establecen los recursos económicos, entregando el detalle del financiamiento de los programas, identificando sus fuentes de financiamiento, sean estas propias o externas. La operación del PADEM contempla Objetivos Estratégicos y Metas a desarrollar por medio de actividades, estableciendo Balances y Presupuestos (de gastos e inversiones), así como procesos de Monitoreo y Evaluación de su gestión. Siendo una herramienta que permite ordenar, revisar y tomar decisiones respecto de la educación a nivel municipal, lo cierto es que no se advierte con claridad si su construcción responde a una cuestión colectiva, donde se definan las principales necesidades y aspiraciones de su gente. La ley N° 19.410 establece que en la elaboración del diagnóstico del PADEM, los centros de padres podrán entregar sus opiniones y propuestas. En este contexto, los establecimientos y sus centros de padres debiesen recoger el sentir y las proposiciones de los padres y madres. Así, los apoderados podrán fortalecerse como actores capaces de formular metas y apoyar planes de acción (Flamey y otros, 2005). No obstante lo indicado, la práctica muestra que este proceso anual con mucho de rutinario, es más que nada una actualización –a veces más o menos similar- de la versión del proceso anterior, la cual una vez aprobada por el Consejo Municipal, no requiere de actualizaciones y no tiene el carácter prescriptivo para la autoridad para que sea cumplido, es más el alcalde puede generar adecuaciones y enmiendas sin que exista un seguimiento y análisis de consistencia de este proceso. Ello ha derivado, finalmente, en que exista una mecanización de esta labor, que en lo esencial ha implicado “cumplir un trámite” más que aprovechar esta instancias para generar adecuaciones graduales al sistema educativo comunal con el soporte, participación de la comunidad, y por ende transformarle en una herramienta de vinculación con el contexto, en este caso de la comuna y de sus establecimientos (IIIDE, 2012). Una de las críticas más sentidas en el último tiempo -producto de los movimientos sociales y estudiantiles indicados- es la no inclusión de las demandas educativas locales, relegándose a ser un documento carente de importancia, siendo poco efectivo y prolijo en su construcción (Donoso, 2013). Por tanto, el nivel de satisfacción 67 Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile en esta materia no se ve claro, puesto que no se observa un real protagonismo de la comunidad educativa. La participación se sitúa en ciertos organismos de gobierno –alcaldes y concejales- que resultan ser demasiado homogéneos, siendo en la práctica una carta de navegación alejada de la

realidad local. 3.4. Rol de los equipos directivos como gestores de las relaciones con el entorno. La revisión de los distintos aspectos que componen la temática en análisis confirma que en el sistema educacional chileno, en particular en la enseñanza secundaria, la vinculación de las instituciones educacionales con el entorno es una materia que ha sido escasamente considerada en las políticas impulsadas en el país en las últimas décadas, sin que ello implicase que previamente fuese una cuestión resuelta, sino esencialmente omitida por la política educacional y por los centros escolares, salvo algunas modalidades convencionales al respecto que se han revisado. En general las políticas en este campo han tenido más allá de ciertos formalismos e intenciones testimoniales que han terminado por instalar en el sistema escolar algunos procesos rutinarios de organización y vinculación de los centros con su entorno, pero que no han implicado cuestiones de mayor envergadura, ni en contenido ni impacto. En razón de lo expuesto, y atendiendo a las nuevas demandas de la ciudadanía en la conformación de un Estado social de mayor representatividad democrática, parecería razonable replantearse lo propuesto y dar pie a nuevos instrumentos que impliquen consistencia con el objetivo de vinculación que se definan, lo que debiese traducirse en políticas, programas e iniciativas de vinculación del entorno con y desde los centros escolares, lo que para la enseñanza secundaria es de vital trascendencia por los fines que asume en materia de formación ciudadana, de continuidad de estudios superiores y de generación de capital humano para el mundo del trabajo. Estas visiones no son dominantes en el centro escolar, ni siquiera en la enseñanza secundaria, aún priman enfoques muy endogámicos de su hacer, o bien de una vinculación del medio hacia el centro, pero sin sinergia de colaboración en ambos sentidos. Ello no está presente en la cultura escolar con la fuerza requerida para dar una inflexión a este campo. En razón de lo indicado el sistema posee escasa articulación horizontal y vertical en su actuar entre sí como también respecto de la educación superior y del mundo del trabajo. Ello ha impactado el sentido más fundamental de la enseñanza secundaria, no logra universalización plena y sus tasas de abandono son importantes, ha perdido cierta razón de ser y se la comprende como una etapa funcional a las siguientes: educación superior o ingreso al mercado laboral. Pese a la gran expansión en materia de cobertura –tanto territorial como en matrículas- no ha logrado combinar adecuadamente estas metas con las de calidad, deuda, que lejos de cerrarse más bien se ha ampliado en tanto la sociedad chilena tampoco cierra sus diferencias de desigualdad social, la enseñanza secundaria acusa esta relación y su participación como agente corrector es más bien magra. De forma que la relación “institución escolar- familia- entorno”, mantienen un lugar postrero ante las urgencias y frente a las políticas de mayor impacto social y visibilidad pública, sigue esperando su turno, pero lo que es más relevante no se tiene claro cómo aprovechar la oportunidad, pues los instrumentos actuales no dan el ancho para un adecuado cumplimiento de esta tarea.

3.5. Retos para la mejora de las relaciones con el entorno Los centros de padres y apoderados requieren de un nuevo diseño, conforme la misma sociedad civil evolucione hacia nuevas formas de participación menos pasivas, pero esencialmente con una visión mucho más clara de su rol como beneficiarios y representantes de los intereses de sus hijos. Esta tarea requiere de un nuevo marco vinculante del establecimiento con su entorno y de éste con el establecimiento. Instancias como los consejos escolares requieren igualmente de un diseño mucho más concienzudo para ser instrumentos de equilibrio del poder ante los equipos directivos de los

centros escolares, pero que a su vez no se transformen en un poder paralelo sino en un agente que provoque armonía, convocando y preparando a sus participantes en esta tarea, abandonando el papel cuasi decorativo que han asumido a la fecha. El rediseño de los procesos de vinculación debiese abordar como un factor relacionado tanto el PEI como el PADEM. En tanto el PADEM, sustituido ahora por un instrumento más propio de la complejidad del fenómeno educativo, posea los elementos para garantizar su relevancia política y técnica, y el seguimiento de sus acciones debiese ser el ordenador de los PEI que, igualmente, ha de ser un instrumento que oriente, guíe y organice la participación sistemática de los agentes del medio. La crisis de las instituciones sociales que se ha venido manifestando crecientemente desde hace un tiempo a la fecha, entre las cuales el sistema escolar está en un lugar destacado y la institución escuela o liceo es un factor clave, rediseñará el escenario de la participación y de la vinculación del entorno con las instituciones educativas, lo que implica desde ya revisar la institucionalidad vigente, de manera que se haga cargo de las deficiencias manifiestas que se han registrado en este campo y se instalen las transformaciones antes de que sea más complejo su desenlace. En el ámbito de los equipos directivos habrá de constituirse una dirección desde la autoridad basada en el conocimiento y en la capacidad de construcción de relaciones sociales escolares. Esto implica la transformación de la autoridad en una compañía permanente de los procesos de transformación y supervisora constante del entretendido comunitario como construcción colectiva. Conjuntamente, desde los entornos familiares, significará la vinculación con la escuela para acompañarla en los procesos de transformación acordados. Desde el estudiantado, significa asumir un rol de agentes de sus propios aprendizajes, dejando de lado el papel de subordinados de la escuela y desde el punto de vista docente implicará una permanente reconstrucción profesional, privilegiando la idea de prácticos reflexivos (Schön) y de analistas de la propia práctica (Freire).

### 3.6. Referencias bibliográficas

Bellei, Cristián; Gubbins, Verónica & López Verónica (2002). Participación de los Centros de Padres en la Educación: Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE] / UNICEF. CA (2006) Informe Final del Consejo Asesor para la Calidad de la Educación. Presidencia de la República, Chile. Santiago de Chile. Castro, Marcelo; G. Ferrer, M.F Gajardo, J. Rodríguez, J Vera, M. Zafra, M.H. Zapico, (2007). La Escuela en La Comunidad, La Comunidad en La Escuela, Editorial Grafo. Donoso, Sebastián y Óscar Arias (2013) Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile: evidencia y recomendaciones de política para la nueva institucionalidad de la educación pública. EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, Vol. 39, Nº 116 enero, pp. 39 -75. Donoso, Sebastián. (2013) El conflicto por la educación pública en Chile del año 2011 y sus proyecciones. TENSÕES MUNDIAIS, Fortaleza, Brasil. Vol. 8, Nº 12, pp 149 -176. Donoso, Sebastián (2013a) La Escuela Pública y la promoción de la mejora social. EDUCAR (Universidad Autónoma de Barcelona) (Para publicarse número aniversario 2013). Donoso, Sebastián, Oscar Arias, Carla Gajardo y Claudio Frites (2013) Inequidades invisibles en la Educación Chilena. Educación y Sociedad (U. de Campinas) (Artículo aceptado 2013). 69 Relación de los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria con su entorno en Chile Drago, Claudia (2007) Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007. Tesis para optar al Grado de Magister en Currículo y Evaluación, U. de Chile. Flamey, Guido; Gubbins, Verónica y Morales, Francisca (1999). Los Centros de Padres y



Apoderados: Nuevos Actores en el Control de la Gestión Escolar". CIDE, Santiago, 1999. Flamey, Guido y otros (2005). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Ideas y Herramientas para Mejorar la Organización. CIDE, UNICEF. Santiago de Chile. IIDE (2012) Documento de trabajo sobre macro organización de sistemas educativos en el mundo: análisis de casos. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, U. de Talca. Martiniello, María (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. Development Discussion Paper No. 709, June 1999. Harvard Institute for International Development, Harvard University: EEUU. Extraído en Junio 2007 de Center of International Development at Harvard University: <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf> MINEDUC (2005) Reglamenta Consejos Escolares. La ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna. Decreto 24/2005. MINEDUC (2006). Manual de apoyo para fortalecer los consejos escolares. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Segunda edición, Santiago de Chile, 2006. MINEDUC (2009) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009. Decreto N 256. Santiago, Chile. MINEDUC (2011) Datos de Matrícula 2010. Ministerio de Educación [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl), revisados, junio 10 de 2013. MINEDUC, Ministerio Secretaría General de Gobierno (1998) Organización y Participación en Centros de Padres y Apoderados, Estudio Cualitativo. Santiago. Muijs, Daniel, West, Mel and Ainscow, Mel (2010) Why network? theoretical perspectives on networking and collaboration between schools. School Effectiveness and School Improvement, 21, (1), 5-26. Pérez, Marcelo (2007). Democracia y Educación Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el "Consejo Escolar" y en las "organizaciones estudiantiles", PNUD (2000). Desarrollo Humano en Chile 2000: Más Sociedad Para Gobernar el Futuro. Santiago. PISA (2009) Resultados de las Pruebas PISA. Ministerio de Educación, Santiago de Chile. Villarroel, Gladys y Sánchez, Ximena (2002) RELACION FAMILIA Y ESCUELA:: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LA RURALIDAD. Estud. pedagóg.[online]. 2002, n.28 Winkler, Donald R. y Adela García (2004) Educación y Etnicidad. En: Winkler, Donald R. y Cueto, Santiago. Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina. PREAL Octubre.