

LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA: ¿CUÁNTO SE HA AVANZADO DESDE LAS NORMATIVAS PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR?

DEMOCRACY AND SCHOOL PARTICIPATION: DEVELOPMENTS SINCE THE CREATION OF NORMS FOR SCHOOL PARTICIPATION?

Graciela Muñoz Zamora¹.
Departamento de Educación Parvularia.
Facultad de Filosofía y Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago, Chile
graciemz@gmail.com

Recibido: 13/04/2011 Aceptado: 19/06/2011

RESUMEN

En nuestro país la democratización de la cultura escolar es una deuda pendiente del sistema educativo. Desde los gobiernos de la Concertación se ha establecido un marco normativo que promueve organizaciones y regula participación de los distintos actores educativos en el espacio escolar. Este marco normativo más bien es la reproducción de la democracia representativa al espacio escolar, y genera una serie de procedimientos y ritos que particularmente tienden a entrapar la participación. Este artículo pretende establecer una mirada crítica sobre las distintas políticas de participación establecidas desde la recuperación de la democracia por los gobiernos de la Concertación en el ámbito escolar a través de una revisión bibliográfica de las principales investigaciones en la temática. La democracia y participación siguen siendo temas pendientes en nuestro sistema escolar.

Palabras clave: cultura escolar, democracia, participación, procesos de democratización, democracia representativa.

ABSTRACTS

In our country, democratization of the school culture is a debt of the educational system. Though efforts have been carried out from educational policy to give spaces and regulate the participation of

1 Educadora de Párvulos Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Doctora en Política y gestión Educativa. Integrante colectivo Mancomunal de Pensamiento Crítico.

the different representatives of the educational community, this has not been sufficient. This article tries to establish a critical look on the different policies of participation established since the recovery of democracy carried out by the governments of the *Concertación* in the school area, from a bibliographical review of the principal research on the subject matter. The democratic construction in the schools is a source of permanent conflict, on the one hand from macropolicy that imposes a normative frame for developing participation, and, from the other one, the significances that it has for the subjects who are part of the educational community related to a democratic and participative construction in the school.

Key words: school culture, macro politics, micro politics, democracy, participation, democratization process.

1. Macropolítica: Normativas que congelan la participación

Para comprender el estado actual de las organizaciones de representación y participación escolar es necesario hacer una breve revisión histórica. En los años 80 se imponen cambios radicales en el sistema educacional (entre los que destacan la privatización, la subvención a la demanda y la municipalización), junto a un mayor control ideológico de los establecimientos educacionales. Asimismo, se instala una nueva Constitución Política que no reconoce ni garantiza el derecho a la participación. Luego de ser proscritas las organizaciones escolares en 1973, recién en el año 1984 se permite el funcionamiento del Centro de Alumnos y Centro de Padres, pero en ámbitos muy acotados. La dictadura culmina dejando la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), en la que no se reconoce la participación como un derecho fundamental que tienen todos los actores para incidir en el proceso educativo.

A mediados de los 90, la Concertación establece una serie de acciones para fortalecer la calidad y la equidad en la educación, a través de la implementación de una política de mejoramiento y de reforma educativa; sin embargo, esto requería de un cambio cultural en las escuelas para promover una mayor participación de los estudiantes, docentes y padres y apoderados, con el objetivo de democratizar la cultura escolar, ya que según consta en un diagnóstico realizado en las escuelas y/o liceos, se caracterizaban por el autoritarismo y verticalismo concentrado en los directores, como coinciden los estudios de la época (Courard, 1998 y PIIE, 1989). En este contexto, surgen normativas para promover la participación de los distintos actores educativos, con el objetivo de incorporar a estos actores en la gestión del establecimiento educacional para democratizar las relaciones y establecer una cultura de mayor colaboración; por estos motivos y junto con impulsar la reforma educativa, se reformulan los decretos de los Centros de Alumnos y Centro de Padres y Apoderados y se van

estableciendo acciones con los docentes.

En el año 2000, durante el gobierno de Ricardo Lagos, se establece un Instructivo Presidencial sobre la participación ciudadana, que instrúa a todos los ministerios y servicios públicos para que desde la institucionalidad contaran con espacios para recoger las demandas de la población e informar sobre los beneficios y marcha de las políticas públicas dentro de las orientaciones establecidas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Más tarde, en el año 2005, se promueve la formación de los Consejos Escolares con la Ley N° 19.979 de Jornada Escolar Completa, que obliga a los establecimientos que reciben subvención del Estado constituir esta organización, a través del decreto N° 24 del 27 de enero de 2005.

El Ministerio de Educación ha elaborado una serie de materiales y manuales respecto a las acciones que deben desarrollar las distintas organizaciones, entregando lineamientos, procedimientos y metodologías; sin embargo, no se reconocen los distintos contextos políticos, ni sociales que presentan las escuelas y su comunidad, ni tampoco se tiene claro qué se va entender y a lograr con impulsar procesos participativos en el sistema escolar, ya que como plantea Gil & Reyero (2006:16).

“[...] nos parece un error especulativo y, lo que es peor, un desprecio práctico mayúsculo pretender elaborar unas bases teóricas normativas sobre la educación democrática que sirvan por igual a todos los contextos políticos y sociales”.

Desde esta perspectiva se requiere realizar un análisis de las normativas para promover la participación en el sistema escolar y su aporte y/o dificultades para democratizar la cultura escolar.

1.1. Instancias de participación de los actores educativos en el sistema escolar:

a. Participación de los estudiantes

- Centro de Alumnos

En los gobiernos radicales y como parte del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria (1938-1952), se instalan los Liceos Experimentales recogiendo los aportes de John Dewey (1859-1952), que promueve una gestión más democrática y participativa, dando especial importancia a la formación social de los estudiantes.

En el gobierno de Frei Montalva se establece los Centros de Estudiantes, que se convierten en protagonistas de un amplio movimiento social y político que se extenderá hasta el golpe militar. Durante los primeros años del gobierno militar, se prohibieron las organizaciones, sin embargo, por el decreto N° 736 de 1985, se autoriza su funcionamiento nuevamente, restringiendo su dedicación sólo a aquello que le compete por ley, de esta manera queda refrendada la posibilidad de intervenir en

actividades políticas o en materias técnicas pedagógicas como tampoco en la administración y organización del establecimiento. Además, establece la figura de dos docentes asesores que debían cautelar que las acciones estuvieran dentro de la normativa.

Con el advenimiento de la democracia y bajo el primer gobierno de la Concertación presidido por Patricio Aylwin, a través del Ministerio de Educación, se reedita los Centros de Alumnos de acuerdo al Decreto 524 que normaliza su organización y funcionamiento. Su principal finalidad según el reglamento Mineduc (1990a) obedece a:

"Servir a sus miembros, en función de los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar, como medio para desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y para participar en los cambios culturales y sociales".

Esta organización está conformada por estudiantes de educación básica desde segundo ciclo de enseñanza básica y hasta enseñanza media. En el reglamento se especifica una serie de procedimientos y estructuras, tales como las asambleas generales, directivas, el consejo de delegados y el consejo de curso, lo que mantiene parte de la estructura estipulada en el reglamento del año 1985. Su carácter no es obligatorio; sin embargo, la dirección del establecimiento no se puede negar a su constitución y funcionamiento. Además, se menciona que el Centro de Alumnos debe responder a desarrollar una cultura juvenil y promover su ejercicio como futuros ciudadanos; si bien se ejerce una representación de los estudiantes frente a las autoridades de los establecimientos, no tienen una mayor incidencia para decidir sobre algunos aspectos de la gestión del colegio como, por ejemplo, las actividades extracurriculares u otros aspectos que inciden directamente en sus necesidades. Por otra parte, la normativa continúa con la figura de los "docentes asesores", aunque en la práctica se desperfila su rol, ya que más bien se tiende a controlar la participación de los jóvenes. Igualmente, se especifica que la participación debe "ajustarse a las normas establecidas" (Mineduc, 1990a).

Esta instancia formal de participación que contiene estructuras y procedimientos no logra responder a la expresividad juvenil en su diversidad identitaria conformadas en grupos y tribus donde se vivencia la cultura juvenil, las que no tienen cabida dentro de la dinámica de la escuela y/o liceo. Lo anterior quedó en evidencia durante el movimiento de los pingüinos, donde los estudiantes mostraron nuevas formas de organización no contempladas en la normativa vigente (Cornejo, González & Caldichoury, 2007; Assael, Cerda & Santa Cruz, 2001; Sandoval, 2003).

- Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE)

En los 90 se instalaron las Actividades Curriculares de Libre Elección

para abrir espacios de participación estudiantil, a través de talleres en las áreas artísticas, deportivas, medio ambientales y comunicacionales. Su objetivo era favorecer que los jóvenes utilizaran el tiempo libre en forma creativa y formadora, fomentando la identificación y pertenencia con el establecimiento educacional. Por otra parte, se incentiva a los docentes a incorporar estas actividades en su trabajo pedagógico y abrir el colegio a la comunidad (Martinic, 2000). Lo anterior se refuerza en la Ley de la Jornada Escolar Completa (2004).

Estas actividades establecidas por norma en los establecimientos fue una de las críticas en la agenda levantada por los estudiantes en el movimiento de los secundarios (2006), puesto que las ACLE no respondían a los intereses de los jóvenes y muchas veces en los colegios municipales se utilizó parte de este tiempo en adiestrar a los estudiantes para el Simce o la PSU. Por otra parte, se diagnosticó que las actividades no contaban con el apoyo de la dirección y del sostenedor (Martinic, 2000).

b. Participación de los padres y apoderados

En la Reforma Educativa de 1928, realizada durante el gobierno del Presidente Ibáñez, se reconoce la participación de los padres en la escuela, pero sólo a nivel de colaboración. Drago (2008) menciona que en el año 1943, las organizaciones de padres logran una formalización con el objetivo de fomentar el vínculo entre escuela y hogar. El último decreto disponible es el N° 668 de 11 de julio de 1974, establece las regulaciones para el funcionamiento de los Centros de Padres, derogando el decreto N° 17.547 de 1958.

A partir de 1967, en el gobierno Frei Montalva, la organización de los padres logró obtener personalidad jurídica manteniendo una relación bastante activa tanto en la escuela como en la comunidad.

En 1982, se definió a los Centros de Padres y Apoderados (CPA) como colaboradores de la función educativa y social de los establecimientos, restringiendo su rol al plano material y financiero. Los CPA contaban con asesores institucionales a nivel escuela, comunal, regional y nacional. Los directores tenían la potestad de declarar vacantes los cargos si se alejaban de lo dispuesto en la normativa:

“su finalidad es de cooperación a la obra educativa y social de los establecimientos. No podrán intervenir en materias políticas, ni con la organización técnica, las prácticas pedagógicas y el régimen administrativo y disciplinario de los establecimientos” (Mineduc, 1982).

En la LOCE (1990) se reconoce el derecho de los padres a elegir, de acuerdo a sus necesidades, intereses y valores, el establecimiento educacional donde se educarán sus hijos, primando un enfoque de consumidor (Elacqua, 2004). Lo anterior es una expresión de la inequidad de nuestro sistema educativo, ya que los padres con nivel

socioeconómico bajo no tienen posibilidades de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.

La participación de los padres permite responder a los requerimientos sobre la mejora de la calidad y equidad de la educación, ya que en la medida que ellos participen se eleva el rendimiento, estimulando a la escuela a mejorar sus procesos y dar una educación de calidad. Esta ha sido la motivación para implementar la política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo (Mineduc, 2002), que establece que las familias sean actores relevantes dentro de la comunidad educativa.

La participación de los padres y apoderados se materializa en los Centros de Padres y Apoderados, cuyas atribuciones están descritas en el Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados (Rgcpa), y en el decreto 565 (LOCE, 1990). La participación de los padres es meramente consultiva, imposibilitados de tomar decisiones. Su participación y contribución se restringe a aportes económicos para mejorar la escuela y tiempo para asistir a las actividades organizadas desde la escuela. Como se menciona en el artículo N° 1 de dicho reglamento, los Centros de Padres son "organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales de que forman parte" (Mineduc, 1990b). Por consiguiente, la participación es entendida exclusivamente como compartir y colaborar con la escuela.

Dentro de la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema educativo (Mineduc, 2001) se reconocen distintos niveles de participación: Informativo, que establece la información clara y precisa que deben tener los padres y apoderados respecto a sus hijos; Colaborativo, que se refiere a la cooperación de padres, madres y apoderados en actividades de la escuela, y Consultivo: para este nivel se requiere la implementación de la escuela o del Centro de Padres y Apoderados de procesos de consulta sobre diversos temas.

Dentro de los niveles de mayor participación se considera la *Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos*: en un primer subnivel, consiste en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela y, por otra parte, permite a los apoderados asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela (programas o proyectos innovadores, etc.). Por último, el Control de eficacia les otorga a padres, madres y apoderados un rol de fiscalizar el cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. Si bien se reconocen todos los distintos niveles de participación, en la normativa vigente se valida sólo a nivel informativo y colaborativo.

En el tema de la participación se distinguen dos enfoques en tensión y que están presentes en la normativa y prácticas de los padres y apoderados.

En primer lugar, desde un enfoque neoliberal, la participación del padre *como consumidor de productos y servicios* se basa en criterios de calidad y de preferencia para elegir los establecimientos educacionales

(Elacqua, 2004; Reca & López, 2002). También desde este enfoque, los padres participan en el apoyo a la gestión del establecimiento, básicamente a través de los recursos económicos y materiales que aportan a los establecimientos educacionales a través de actividades, cuotas, etc. De esta forma, se consolida una participación instrumental que se restringe a los aportes económicos para mejorar la escuela y la asistencia a actividades y eventos.

En segundo lugar, el concepto de *padre como ciudadano* implica reconocer y permitir el ejercicio de derechos permitiendo la participación en el mejoramiento de la gestión y calidad educativa a través de los Centros de Padres. Sin embargo, la práctica permite afirmar que existen ciertas resistencias de los directivos y docentes, que obstruyen su incorporación a los espacios para desarrollar el rol que le corresponde como organización representativa de uno de los actores relevantes de la comunidad escolar.

Los Centros de Padres y Apoderados requieren transformaciones en su rol para que éste se extienda más allá de lo económico, integrándose en los ámbitos de aprendizajes, estimulando además un liderazgo colaborador, propositivo y articulador de necesidades e intereses (Guajardo, Gubbins, Reyes & Brugnoli, 2001).

En el estudio realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1999, se concluye que las problemáticas de los Centros de Padres están relacionadas con la deslegitimidad de sus dirigentes y la falta de una visión de conjunto; el accionar de los dirigentes depende de la voluntad del director. Otros rasgos evidenciaron la escasa interacción entre los apoderados y el conjunto de asociados y la desconexión de la perspectiva de la asociación comunal. Finalmente, se señala en el estudio que el acceso a la información está restringido a los máximos dirigentes de la organización.

Gubbins (2001) plantea -dentro de sus estudios realizados con Centros de Padres- que estas instituciones deben generar espacios de intercambio entre las familias y la comunidad, a través de sus organizaciones sociales, culturales, recreativas, entre otros, "como agentes educativos legítimos en los procesos de toma de decisión y fiscalización del servicio" (Gubbins, 2001:3). De este modo, se requiere concertar acciones con las organizaciones insertas en el territorio, en particular con las familias, para contribuir al planeamiento, la ejecución, la gestión y evaluación de los programas que se imparten al interior de la escuela; por último, se establece la necesidad de fortalecer la autonomía de la escuela, incorporando a las familias y la comunidad como entes reguladores. La participación ciudadana surge como una estrategia para potenciar, mejorar y controlar la calidad de los procesos educativos. Movilizar a los centros de padres a la construcción propia en esta red de relaciones permitirá un avance importante en el tema de la participación real en la comunidad en que está instalada la escuela.

Estos aspectos no han sido incorporados en la política de participación de padres y apoderados, ni tampoco como prioridades en las políticas comunales, quedando restringidos a un ámbito instrumental y

supeditados a la colaboración para suplir las necesidades económicas y de recursos que puede tener un establecimiento educacional.

En las escuelas y liceos municipales, particularmente, no se hace un esfuerzo por incorporar a los padres y apoderados al sistema educativo. Habitualmente, en las reuniones de apoderados se replica el mismo modelo alumno-profesor. La crítica de los docentes hace referencia a que los padres no se incorporan en proceso de aprendizaje de sus hijos debido a la falta de tiempo que demanda la jornada laboral, pero tampoco se buscan nuevas formas para motivarlos a incorporarse a la escuela.

Respecto a la participación parental se requiere establecer mecanismos de toma de decisión y de fiscalización para mejorar y controlar los procesos educativos, esto se visualiza como una amenaza no sólo por los sostenedores, directores, sino también por los propios docentes. Además, no se les reconoce desde sus saberes como sujetos del proceso educativo, en igualdad con el resto de los actores de la comunidad educativa.

c. Participación de los docentes

Investigaciones recientes (Cornejo & Reyes, 2007; Inzunza, 2009; Núñez, 2003; Reyes, 2003) demuestran la importancia de la reconstrucción de movimiento pedagógico en conjunto con las organizaciones de la sociedad civil. Para muestra algunos hitos no tan lejanos que ilustran nuestro tema. Entre 1920 y 1925, se realiza un proceso en que se elabora la propuesta educacional de la Asociación de Maestros y Federación Obrera de Chile (FOCH) (Reyes, 2003). La experiencia del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación (SUTE) y la CUT (1971) que se expresa en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU). Estas experiencias fueron parte de un proceso participativo con un protagonismo de los docentes e implicó el desarrollo de un pensamiento pedagógico y alzar la voz para la transformación de la educación chilena en conjunto con las organizaciones sociales.

A partir de los gobiernos de la Concertación se ha realizado las siguientes acciones para promover la participación de los docentes:

- Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)

Desde 1992, en las escuelas básicas del país, y desde 1996, en los liceos de enseñanza media, se implementaron los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Su principal objetivo es la descentralización pedagógica y la promoción de una práctica colectiva de trabajo entre docentes a través de la elaboración de un proyecto que permita mejorar el aprendizaje de los alumnos, principalmente en lenguaje y matemática (Cox, 2003).

En este programa se logra desarrollar una mayor capacidad crítica y autocrítica, a través de la participación de los docentes en la gestión escolar. No obstante, la falta de apoyo desde las direcciones de los

establecimientos en algunos casos, las dificultades de tiempo para el trabajo de los docentes dentro de la unidad educativa y las resistencias dentro de los propios docentes son parte de las dificultades que se han presentado en esta línea (Courard, 1998).

Además, se instala la lógica de la eficiencia y eficacia en las lógicas de los proyectos y de la urgencia del cambio; sin embargo, no se logra sustentabilidad en las prácticas pedagógicas. Los profesores suelen reclamar contra una excesiva "proyectitis" que frente a todos los procedimientos y formularios, pierde sentido para los participantes (Martinic, 2002).

Actualmente los PME se focalizan en la enseñanza media aunque de manera disminuida pues el año 2009, a partir de la vigencia de la Ley de Subvención Preferencial (2008) se establece los Planes de Mejoramiento en Básica y Media con una duración de 4 años, principalmente en lenguaje y matemática. Sin embargo, no se da una mayor libertad para su elaboración, debido a que en el caso de la enseñanza básica, se deben acotar a los 8 aprendizajes claves desde Nivel de transición hasta 8° Básico.

La ley SEP (Artículo N° 7 letras d) mandata que los planes deben ser realizados con la participación de la comunidad, principalmente apoderados y estudiantes, pero en la práctica estos actores sólo han sido considerados de manera nominal o informados de manera rápida a modo de trámite.

Otra experiencia en esta línea está relacionada con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa (Sacge). Este planteamiento establecía que los establecimientos educacionales debían evaluar sus prácticas institucionales y elaborar planes de mejoramiento vinculados a la gestión educacional, con la participación de la comunidad educativa; sin embargo, participaban en su elaboración, el equipo directivo y algunos docentes. Finalmente, el Sacge funcionó entre año 2004 y hasta el año 2006, sin lograr una continuidad en el tiempo.

- Grupos de Profesionales de Trabajo (GPT)

La primera fase del Programa Integral de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE Media) establece los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT). En una primera etapa, los GPT se conformaban trabajaban en torno a temas y actividades para realizar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del liceo. A partir de 1999, pasaron a ser un espacio de reflexión y análisis de las prácticas de los docentes con el fin de permitir el cambio y la innovación.

Esta iniciativa no logró tener continuidad, ni reconocimiento desde la política educativa, ni tampoco se insertó dentro de una política profesional docente (Ávalos, 2006). En algunos liceos, existen algunos resabios de esta experiencia respondiendo a necesidades individuales de actualización de conocimiento y de capacidades para una enseñanza efectiva con el objetivo de "responder a los requerimientos

institucionales, como espacios para establecer criterios, principios curriculares, pedagógicos y educativos que determinan las políticas de la institución; configurar redes locales, formación de departamento locales apoyados o no por académicos externos" (Galaz, Gómez & Noguera 1999: 7).

- Consejo de Profesores

El Consejo de Profesores surge como una instancia democrática que decide aspectos sobre la gestión curricular en el aula y en los distintos niveles, y cuyo objetivo es articular los aprendizajes en los distintos niveles y, finalmente, el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y sus resultados.

En el Estatuto Docente, artículo N° 15, se menciona que el Consejo de Profesores tiene un carácter consultivo, definido como un organismo técnico. En esta normativa se precisa el carácter resolutivo en materias técnico-pedagógicas en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el reglamento interno de la escuela. Sin embargo, en la actualidad, esta organización más bien recibe información, pero no tiene mayor autonomía para decidir, ya que esta instancia se encuentra en los equipos de gestión o en los directores. En la actualidad, la Ley de Subvención Preferencial (SEP) otorga un rol importante a las Asesoría Técnica Educacional (ATE), restringiendo la posibilidad a los docentes como sujetos transformadores de su propio ámbito profesional. Estas consultoras han tenido un nuevo liderazgo dentro de la gestión pedagógica de los establecimientos educacionales realizando diagnósticos, elaborando materiales de apoyos a los aprendizajes, pero muchas veces no logran instalar capacidades en los docentes, ni tampoco logran mejorar los resultados, ya que no responden al contexto social y cultural de las organizaciones.

En la actualidad, el Consejo de Profesores se ha desperfilado, ya que el espacio de reflexión pedagógica ha perdido el sentido en relación a la toma de decisiones respecto a distintos aspectos del quehacer pedagógico. Finalmente, se transforman en técnicos que deben aplicar currículo, manuales, materiales y evaluaciones elaborados por otros (Apple, 1997, Giroux, 1993; Freire, 1994) y no logran generar un pensamiento pedagógico.

- Equipos de Gestión

Los Equipos de Gestión surgen con el Programa de las 900 Escuelas, y su principal objetivo es perfeccionar la gestión educativa a través de actividades y programas que permitan mejorar los resultados educativos para plasmarlos en el Proyecto Educativo Institucional, estableciendo las coordinaciones con el resto de los integrantes de la comunidad educativa (Larraín, 2002).

El equipo de gestión está conformado por el director, jefe de UTP y un docente elegido por el Consejo de Profesores. Esta organización pretendía lograr una mayor autonomía y generar relaciones más

democráticas en el espacio escolar, haciendo que las decisiones estén centradas en este grupo de personas y no sólo en el director.

Sin embargo, los equipos de gestión no han logrado autonomía, ya que las decisiones respecto a la inversión de los recursos y la gestión pedagógica siguen estando en el sostenedor y, en una segunda instancia, en el director. Además, no se encuentran legitimados frente a los docentes, ya que las decisiones tomadas en esta instancia simplemente son transmitidas a los docentes y no responden a instalar procesos de diálogo y de mayor participación y horizontalidad las escuelas y liceos. Esta organización al interior de la escuela no se encuentra normada y, por tanto, en la actualidad, aunque sigue existiendo, no hay un lineamiento claro al respecto en la política educativa.

d. Consejos Escolares en Chile

En el 2004 se implementa un piloto de los Consejos Escolares (CE) en las regiones IV, V, VIII y Metropolitana, a través de la Ley de Jornada Escolar Completa (2004) y el decreto 24 (2005), en el que se da vida formal a esta organización. Se establece que lo integran el director, el sostenedor, un docente elegido por los profesores, el presidente del Centro de Padres y el presidente del Centro de Alumnos. Se determina que sus atribuciones son consultivas en materias del proyecto educativo institucional, programación anual, metas del establecimiento, cuenta pública y reglamento interno. Además, se contempla que el director debe informar en esta instancia sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, los informes de fiscalización del Ministerio de Educación, concursos para la contratación de profesionales, presupuesto anual y la cuenta pública.

En las propuestas iniciales para la constitución de estos consejos se consideraba como objetivo democratizar el ejercicio de la educación, ampliando la participación a los miembros de la comunidad escolar, con posibilidades de decidir sobre algunos aspectos de la gestión escolar. Cabe señalar que en el proyecto original, desde el equipo del Ministerio de Educación, se le atribuían mayores roles, derechos y deberes a los CE. Sin embargo, en la discusión parlamentaria y en su aprobación final, su rol se restringe a un carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo "que el sostenedor quiera darle un carácter resolutivo"; incluso tiene la facultad de revocar dicho carácter al inicio de cada año escolar (CIDE, 2003). Esta misma tensión respecto al tipo de participación que puede desarrollar los Consejos Escolares estuvo presente en la Comisión del Consejo Asesor para la calidad de la educación (Capce, 2006).

En el 2005, se instalan los Consejos Escolares en el 100% de los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados del país. Si bien se van a cumplir seis años de la implementación de esta organización, aún no existen evaluaciones respecto a su impacto en la gestión educativa. Sólo existe un diagnóstico realizado por la Universidad de Chile (Ortiz, 2005) sobre su proceso

de constitución que llegó a las siguientes caracterizaciones de estas organizaciones a nivel municipal:

a. El estudio menciona que 3.393 establecimientos educacionales con Consejo Escolar tienen un total 15.001 integrantes. Es decir, que por cada colegio existen 4,4 integrantes de cada Consejo Escolar. En la mayoría están ausente el sostenedor y, en una menor proporción, los estudiantes.

b. De los integrantes del Consejo Escolar, menciona que los estudiantes, en un 85%, se encuentra en edad escolar, y un 10%, entre 18 y 35 años, corresponde a estudiantes adultos y principalmente mujeres; los apoderados, un 87%, tiene 35 y 55 años y corresponde a un 67% de mujeres; un 58% no ha terminado la enseñanza media y sólo un 12% tiene educación de postgrado. En cambio, para los docentes, un 69% se concentra entre los 35 y 55 años, lo que corresponde a un 77% de mujeres. En el caso de los directores, un 63% son hombres y el 56% tiene más de 55 años. Una situación similar se da entre los sostenedores, ya que un 66% tiene 35 y 55 años y en un 75% son hombres.

c. En la mayoría de los CE donde se realizó el estudio, se considera que fueron elegidos democráticamente. Al menos el 80% de los integrantes del Consejo Escolar está de acuerdo con que en su colegio se tomen decisiones. Entre las temáticas que abordan los CE, están, principalmente, el reglamento interno, la convivencia escolar, el proyecto educativo, los logros de aprendizaje, y los desafíos y necesidades de la comunidad. Esto plantea una primera tensión dentro de las atribuciones del CE, ya que los apoderados y estudiantes esperan incidir en planos más estratégicos; sin embargo, docentes y directivos, aunque tienen un discurso sobre el fortalecimiento de la participación, restringen el carácter resolutivo a temas administrativos o cotidianos de la escuela. Es así que los directores mencionan que la participación se puede convertir en un arma de doble filo y que pueden perder el control del orden y del poder dentro de los establecimientos educacionales (Ortiz, 2006).

d. En los establecimientos municipales, se menciona que sólo el 58% podrá tomar decisiones relevantes para el devenir escolar y que la mayoría de las actividades corresponde a entregar y recibir información (cerca al 87%), discutir (93%) y proponer ideas y proyectos (97%). Asimismo, se establecen dos problemáticas entre los integrantes de los CE. La primera se refiere al capital cultural y educacional (principalmente de los apoderados y estudiantes); la segunda, a la carencia de una cultura ciudadana, que es transversal entre todos los actores.

- La experiencia internacional de los Consejos Escolares

Claramente, hay experiencias en distintos países en que los Consejos

Escolares tienen un rol resolutorio y esto ha permitido mejorar los resultados y empoderar a la comunidad local en la toma de decisiones respecto a la gestión escolar del establecimiento, como son las experiencias en Centroamérica y Brasil.

Este proceso de descentralización comenzó en la década de 1990 debido a las imposiciones del Banco Mundial y el FMI, constituyendo parte de las medidas políticas y administrativas de regulación del sistema escolar con las que se pretendían instaurar nuevas formas de gestión y financiamiento (López, 2006 y Preal, 2002), con el objetivo de alcanzar una educación de calidad, con participación de los ciudadanos y disminución del rol del Estado, dentro del contexto del retorno a la democracia en varios países de la región. Esto implicó, en algunas escuelas de América Latina, la ampliación de las responsabilidades y espacios de decisión de las unidades escolares y, principalmente, permite resolver situaciones cotidianas dentro de la escuela y buscar complementos presupuestarios a través de iniciativas privadas y los aportes de la propia comunidad.

En el estudio de López (2006) sobre la revisión de la participación escolar en América Latina, se menciona que hay diferentes niveles de participación de los padres y comunidad en general, que van desde el uso de servicios, como es el mecanismo de selección por parte de los padres de las escuelas subsidiadas en Chile, pasando por contribuciones y asistencia a reuniones, hasta las formas que desempeñaban acciones concretas en la entrega de servicios educativos y en la toma de decisiones de los problemas de planeación, ejecución y evaluación. Todo esto, en los diferentes temas que atraviesa la vida escolar: lo pedagógico, administrativo, el clima escolar y las relaciones con el entorno. Incluso, en algunos países centroamericanos seleccionan a los docentes, los contratan, evalúan su desempeño y tienen la potestad de despedirlos.

En América Latina existen experiencias de la participación de los padres y apoderados y la comunidad en la administración y mejoramiento de los resultados en el establecimiento educativo. En Brasil, en el Estado de Minas Gerais, São Paulo y Ceará, el Consejo Escolar selecciona y puede despedir a directores y profesores por mal desempeño. En el Programa Educo, en El Salvador, cada comunidad realiza una asamblea comunitaria para constituir la Asociación Comunal para la Educación (ACE), que firma un convenio con el Ministerio de Educación y se compromete a administrar el presupuesto de la escuela, arreglar el entorno físico, contratar y pagar educadores, y garantizar la matrícula mínima. En el caso de Colombia, en la Escuela Nueva, los padres son consultados sobre las actividades de las escuelas. Igual situación ocurre en Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

En España, el Consejo Escolar pueden elegir a los directores y asignar el equipo educativo, aprobar el presupuesto y el reglamento interno. En Canadá, el rol de los Consejos Escolares consiste en aconsejar al Comité directivo, con excepción en la provincia de Alberta donde toman decisiones junto al director. En EE.UU., también el CE tiene la función

de aconsejar. En el Reino Unido, el Consejo Escolar se llama Consejo de Gobierno y tiene poder de decisión frente a la infraestructura y el personal de escuela y son integrados por profesores y apoderados. Finalmente, en Dinamarca existen desde 1970 y tienen facultades frente a la administración de la escuela y evalúan a los candidatos que quieren ser directores de la escuela (Flamey, 2002).

Esta política educacional desarrollada en América Latina (en las experiencias mencionadas anteriormente) tiene en la base el concepto de "empoderamiento" en que se combina la capacitación con la explicitación de nuevos derechos formales mediante la celebración de contratos de diversos tipos en escuela y comunidad, con fomento de la autonomía. Este término indica la necesidad de permitir que los individuos, organizaciones y comunidades tomen decisiones claras y asuman el control de su vida y organización, lo que implica, finalmente, asumir el rol de ciudadano. Sin embargo, estas iniciativas tienen otra cara y nacieron como parte de las orientaciones realizadas por el Banco Mundial, específicamente para descentralizar la educación pública, bajo el concepto de autonomía de los centros educativos (Preal, 2002).

Sin embargo, a pesar de la diversidad de la experiencia participativa en los Consejos Escolares, éstos han generado resultados positivos en algunos aspectos de la vida escolar, incluso trascendiendo la escuela misma. Los resultados se han expresado "en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes; el segundo, con el aporte a la consolidación de procesos democráticos al interior de la escuela e incluso fuera de ella, y el tercero se relaciona con las medidas puestas en marcha que parecían haber favorecido el éxito de la participación escolar" (López, 2006:20). Todos los mecanismos de participación que se han realizado en estas experiencias han sido implementados como piloto y después se han extendido a contextos más amplios, para luego integrarlos dentro de la política educativa, en donde se respaldan legalmente los mecanismos de participación entregados a las organizaciones.

En Estados Unidos se realizó un estudio que mencionaba que los miembros del Consejo recibían poca formación sobre su rol y sólo una tercera parte de los consejos contaban con procedimientos para evaluar su gestión (Fullan, 2002). Sin embargo, en el mismo estudio se menciona que los consejos podrían cumplir un rol muy importante en la mejora escolar, siempre que se reforzara sus capacidades. En diez distritos de la Columbia Británica, se compararon los Consejos Escolares de distrito con éxito relativo, con distritos con peores resultados, y constataron que los que tenían mejores resultados contaban con Consejos Escolares con más conocimiento de los programas y las prácticas del distrito, una visión clara, basada en creencias y valores, y participaban en actividades que les daban la posibilidad de articularlos en el Proyecto Educativo (Fullan, 2002). En otras investigaciones en EE.UU., se ha mencionado que el CE, en el espacio de la micropolítica ha definido un nuevo concepto de control local (Lindle, 1998).

Las investigaciones en España muestran una realidad diversa. La compilación de investigaciones realizadas por Martín y Gairín (2006)

menciona que los Consejos Escolares han servido para normalizar la existencia de una estructura participativa en el seno del sistema escolar, y que las distintas formas de participación han pasado por diversos problemas, mostrando una debilidad en este aspecto. En este sentido, los Consejos Escolares introducen un elemento representativo en la estructura jerárquica de la escuela y esto genera una serie de tensiones al interior de la unidad educativa (Santos Guerra, 1997) que, sin embargo, permite dinamizar al conjunto del establecimiento. Incluso, hay estudios sobre eficacia escolar que van vinculados al funcionamiento de los Consejos Escolares, como un indicador de la calidad educativa del centro (Martín & Gairín, 2006).

Mirando la experiencia internacional, los Consejos Escolares en Chile tienen limitadas atribuciones dentro de las escuelas y liceos, incluso más bien cumplen formalidades para efectos de la autoridad ministerial como la firma de proyectos y envío de actas. No obstante, no se releva su rol dentro de la política educativa.

2. Problemas no resueltos en la política de participación

En la Ley General Educación se define la participación como un espacio donde "los miembros de la comunidad educativa tienen derechos a ser informados y participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente" (LGE, 2009:4). Desde ahí, no se reconocen otras organizaciones que pudieran tener vida al interior del centro escolar.

Desde la institucionalidad se consolida una participación de tipo informativa en todas las organizaciones. Esto implica, en el caso de los Consejos Escolares y Centro de Padres y Apoderados, una contradicción con las normativas específicas que los regulan y que buscan desarrollar distintos niveles de participación, proponiendo llegar a un carácter resolutivo y de control de la eficacia. En lugar de ello, se tiende a restringir el rol a "decidir sobre pequeñas cosas" que finalmente, no deciden nada, dando la sensación de ejercer un poder inexistente (Muñoz, 2010).

La participación que se realiza en la distintas organizaciones como CPA, CAA y CE consolida un enfoque clientelista —acorde al paradigma neoliberal— ya que las organizaciones, finalmente, ejercen su participación en términos de gestionar recursos financieros para mejorar la escuela, a través de la postulación de proyectos a nivel comunal y ministerial, pero no en términos de reflexionar y proponer aspectos que permitan mejorar la educación en el contexto local. Se afirma entonces un modelo de participación instrumental y simbólica que finalmente termina desmotivando a los integrantes de la comunidad escolar.

Por otra parte, los espacios de participación en torno a la reflexión pedagógica, como los Equipos de Gestión (EGE), Grupos de Profesionales de Trabajo (GPT) y Consejo de Profesores, no han logrado instalarse ni generar cambios en la organización que logren sustentarse en el tiempo, para pasar desde una lógica individualista a una de mayor cooperación y

coordinación entre las distintas estructuras y departamentos dentro de un establecimiento educacional (Martinic, 2002; Ávalos; 2006). Incluso, en el Consejo de Profesores no tienen mayor poder de decisión.

Dentro de las normativas que rigen a las distintas organizaciones hay una serie de representaciones y procedimientos que se convierten en formalidades para llevar a cabo la participación y que tienen un enfoque administrativo y ritualista, por ejemplo, elaborar el acta, firmar el proyecto, etc., pero sin mayor significado para los propios actores. En este sentido, Castillo y Sánchez (2003) afirman que se tiende más bien a escolarizar la democracia.

Las distintas instancias organizativas que cohabitan al interior de la escuela dependen de la voluntad del sostenedor, y secundariamente del director, que siguen siendo las figuras centrales del funcionamiento escolar. Este aspecto se consolida en la Ley General de Educación (2009). Asimismo, aunque el director ejerza un liderazgo democrático, él carece de autonomía, ya que depende de su relación contractual con el sostenedor, restringiendo su capacidad en la toma de decisiones para evitar conflictos (Bardisa, 1997; Muñoz, 2010). Desde aquí surge que las relaciones de poder no se ejercen sólo desde el director sobre las organizaciones, sino también desde el sostenedor sobre el director.

En el ejercicio de la participación se encuentran en ventaja los docentes y directivos, respecto a la información y al conocimiento las políticas educativas y del quehacer del centro educativo, lo que genera una asimetría en el acceso y manejo de la información que tienen los estudiantes y padres y apoderados. Este aspecto se manifiesta no sólo en el Consejo Escolar (integrado por un representante de cada estamento), sino también en la unidad educativa en general. Esto termina por consolidar un aspecto propio de la cultura docente, en que los temas de la escuela pertenecen a los "profesionales de la Educación".

Las políticas de participación en el sistema escolar replican una democracia representativa; muchos de los dirigentes, principalmente en los CPA, Consejos Escolares o en los Equipos de Gestión, no se encuentran legitimados por sus pares. Incluso, en algunas comunidades escolares se desconoce la existencia de la figura del Consejo Escolar. Esto se debe a que no se logra traspasar la información a sus representados, provocando un sentimiento de desconfianza en sus organizaciones, principalmente en los Centros de Padres y Apoderados (Flamey, Gubbins y Morales, 1999; Reca y López, 2002; Muñoz, 2010).

Las organizaciones que trabajan al interior de la escuela -incluso el Consejo Escolar- siguen atomizadas en el espacio escolar y encerradas en sus propias demandas, no logrando confluir en un accionar que permita generar una demanda de mejoramiento de la escuela y/o liceo.

3. Democracia representativa instalada en la escuela

La escuela chilena está hoy lejos de ser un espacio que promueva el

diálogo y la reflexión crítica, debido a la tensión permanente por mejorar los resultados y sobrepasada por aspectos administrativo-burocráticos. No se generan procesos participativos sustantivos y deliberativos, que permitan que los propios protagonistas busquen formas de organización más pertinentes a su contexto y sus necesidades. Esto implica que a nivel de la macropolítica y la micropolítica se deben dar los tiempos y espacios reales, y no meramente formales, para que los distintos actores puedan deliberar y construir una participación auténtica (Anderson, 2002; Cornejo, González y Caldichoury, 2007).

Este tipo de participación promovida a través de los decretos ha implicado una extensión de la democracia representativa en la escuela a través de normativas, procedimientos y ritos, que no logra responder a los contextos sociales y culturales, ya que las escuelas y liceos no son reconocidos como espacios de micropolítica, en donde se generen relaciones de poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control (Ball, 1989).

Finalmente, se puede mencionar que el marco institucional/normativo, promovido por las políticas neoliberales para constituir organizaciones en las escuelas y liceos, más bien genera, en palabras de Santos Guerra (1995), una "ilusión de la democracia", ejemplificada en la mera realización ritual de eventos, como las elecciones, y que además promueve la desconfianza, apatía y desvinculación de la comunidad educativa que terminan por integrarse a la cultura de la escuela, operando como mecanismos de control social.

La participación sigue siendo un tema pendiente que no se ha resuelto con las políticas públicas elaboradas por los gobiernos de la Concertación y que frente al cambio de gobierno, más bien las nuevas autoridades, han mantenido una actitud de castigar cualquier proceso participativo que no se realice dentro de los márgenes institucionales.

4. Para avanzar en la democratización de la escuela

Vivenciar la democracia y la participación de esta forma implica tener espacios de diálogo y reflexión crítica en donde todos los sujetos son parte de este aprendizaje, por una parte individual, con desarrollo de capacidades y voz en el espacio público, y, por otro, aprendizaje social, donde se aprenda el valor del diálogo, enmarcado en valores como el respeto, la confianza, la diversidad, para construir desde la práctica una ética ciudadana (Cortina, 1999; Muñoz 2010).

La reflexión crítica implica mirar las prácticas para poder ir realizando un proceso de autoformación, generando una nueva cognición para desarrollar procesos participativos e ir estableciendo un proyecto propio para la organización y la escuela. Esto conlleva que la escuela se reencuentre con las organizaciones de su comunidad para la reconstrucción de su Proyecto Educativo Institucional.

Un proceso participativo necesita del diálogo y de generar espacios de reflexión crítica, que permita deconstruir significados que están arraigados en la cultura de las organizaciones y en los propios sujetos.

Esto obliga a salir de las lógicas impuestas por el poder hegemónico respecto a los procedimientos y formas de participar, generando autonomía en ese espacio donde se puedan buscar nuevas formas de organización que respondan al contexto y necesidades con el objetivo de promover una participación en la toma de decisiones, incidiendo en iniciar procesos de democratización de la cultura escolar.

En este proceso se requieren ciertas condiciones básicas que permitan asentar las bases para que los propios sujetos inicien proceso de democratización, entre los cuales se puede mencionar: establecer espacios y tiempos reales para desarrollar la participación, autodeterminación, participación en la toma de decisiones, liderazgo democrático de las autoridades de la escuela, restablecer lazos con las organizaciones de la comunidad como Junta de Vecinos, entre otras, y finalmente, que los propios sujetos en la escuela inicien procesos autoformativos (Muñoz 2010). Estas acciones permiten en el espacio relacional de los actores educativos ir estableciendo nuevos significados que permitan vivencia la democracia, con todas las complejidades y conflictos que van estar presente.

Además, la recuperación del "sentido público" de la educación incluye abrir la participación a todos los actores educativos, en conjunto con las organizaciones de su comunidad. Son ellos los que pueden replantear la educación que se requiere en esa localidad y, desde ese espacio, ir construyendo un cambio a nivel micropolítica.

El establecer procesos democráticos en las escuelas y liceos implica asumir un paradigma más progresivo y liberador de la educación, como menciona Freire (1994:82) "La primera observación que debemos hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva".

Este espacio que se requiere abrir en la escuela, para iniciar procesos para democratizar la cultura escolar, implica que los propios actores educativos puedan salir de las lógicas impuestas para la participación por las políticas neoliberales y desarrollar prácticas y significados contra-hegemónicos desde la perspectiva que plantean Giroux (1993) y Freire (1994), y desde allí recuperar el proyecto social, cultural y político que deben tener las escuelas y liceos en sus comunidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, G. (2002). *Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las reformas participativas en educación*", en Mariano Naradowski. Nuevas tendencias de las políticas educativas. Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Editorial Granica.

APPLE, M. (1997). *Teoría, crítica y educación*. Argentina: Miño y Dávila editores.

ÁVALOS, B. (2006). *Currículo y desarrollo profesional docente. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto regional para América Latina y el Caribe (Prelac), Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo.*

BACHARACH, S. y MUNDELL, B. (1993). *Organizational Politics in Schools: Micro, and macro logics of action.* Educational Administration Quartely. Vol. 29, N°4, pp. 423-452.

BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid: Editorial Paidós.

BARDISA, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica de las organizaciones escolares.* Revista Iberoamericana de Educación N° 15, septiembre y diciembre.

CASTILLO, E. Y SÁNCHEZ, C. (2003). *Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana.* Revista electrónica Acción pedagógica, 12(1), 32-39.

CIDE (2003). *Consejos Escolares: Proposiciones para el debate público* [en línea] Disponible en: <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos Documentos Consulta/di/Martiniconsejos2002.doc>

CORNEJO, R. Y REYES L. (2007). *La cuestión docente en América Latina.* Estudio de caso: Chile. Santiago: Flape.

CORNEJO, R., GONZÁLEZ, J. y CALDICHOURY, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad en las políticas educativas. El caso Chileno.* Santiago: Foro Latinoamericano de Políticas educativas (Flape).

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza Editorial.

CORTINA, A. (1995). *La educación del hombre y del ciudadano.* Revista Electrónica Iberoamericana de Educación. N° 7 Educación y democracia, 1-24.

COURARD, H. (1998). *Dinámicas recientes de participación en el ámbito educacional.* En Correa & Noe. Noción de una ciudadanía que crece. Santiago: Flaco.

COX, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar chileno.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria. En: García Huidobro y Bellei 2003 y García Huidobro y Sotomayor.

DRAGO, C. (2008). *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 magíster en Educación. Santiago de Chile: Universidad Mayor.

FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona: Octaedro.

FLAMEY, G., GUBBINS, V. & MORALES, F. (1999). *Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos actores de la gestión escolar.* Documento de trabajo Nª4, Santiago: CIDE.

FLAMEY, G. (2002). *La participación de los padres y de las familias en la educación.* Revisión bibliográfica. CIDE [en línea]. Disponible en: <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/DocumentosConsulta/di/Flameypartpadres2002.doc>

FREIRE, P. (1994). *Educación y participación comunitaria.* En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.

GAJARDO, M. (1982) *Educación chilena y régimen militar.* Documento de trabajo Nª 138. Chile: Flacso.

GALAZ, J., GÓMEZ, M., & NOGUERA. (1999). *Desarrollo profesional docente. Un marco para la enseñanza efectiva.* Santiago: MECE/Media Mineduc Ficha Nª 1: 23.

GIL, F. & REYERO, D. (2006). Educación democrática trampas y dificultades. En A. Ayuste (Comp.) *Educación, ciudadanía y democracia* (pp15-37). Barcelona: Octaedro OEI.

GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía, pedagogía crítica de la época moderna.* México: Siglo veintiuno editores.

GUAJARDO, G., GUBBINS, V., REYES, G. & BRUGNOLI, V. (2001). *Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización.* Santiago de Chile: CIDE y Unicef.

GUBBINS, V. (2001). *Relación entre escuelas, familias y comunidad: Estado presente y desafío pendientes.* Revista electrónica Umbral 7 [en línea]. Disponible en: www.reduc.cl

GOBIERNO DE CHILE (1990). *Ley Orgánica Constitucional de enseñanza* Nª 18.962 Publicada en el diario oficial el 10 de marzo de 1990.

GOBIERNO DE CHILE (2007). *Proyecto de Ley General de Educación.* Santiago de Chile.

ELACQUA, G. & FÁBREGA, R. (2004). *El consumidor de la Educación:*

El actor olvidado en la libre elección de escuelas en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez [en línea]. Disponible en: www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120041030211723.pdf

INZUNZA, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile.* Santiago: Opech.

LARRAÍN T. (2002). Actualización del documento de "Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000". En Mineduc (1999) Carpeta Gestión Educativa. Biblioteca del Profesor. Santiago, Chile.

LINDLE, J. (1998). *Are School boards an effective means of school governance? A micropolitical perspective.* San Diego: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

LÓPEZ, M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina.* Santiago de Chile: Preal.

MARTÍN, M. & GAIÍN, J. (2006). *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una vía de participación.* Santiago: Fundación Creando Futuro.

MARTINIC, S. (2002). *La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas.* Revista digital 2000 N° 8 de 2002. Disponible en: <http://recursos.iiie.ufro.cl/Userfiles/P0001/5CFfile/5CLA/20REFORMA/20EN/20chile.pdf>

MINEDUC (2009). *Ley General de Educación.* Santiago de Chile.

MINEDUC (2008). *Establece Ley de subvención preferencial N° 20.248.* Santiago de Chile.

MINEDUC (2005). Decreto N° 24 de 2005. *Aprueba Reglamento de Consejos Escolares.* Fecha de promulgación 27 de enero de 2005. Santiago de Chile.

MINEDUC (2006). *Manual de Apoyo para fortalecer los Consejos Escolares.* Santiago de Chile.

MINEDUC. (1990a). Decreto N° 524 de 20 de abril de 1990, reformulado 2006. *Reglamento de Centro de Alumnos.* Santiago de Chile.

MINEDUC (1990b). Decreto 565 de 1990. *Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados.* Fecha de promulgación 6-06-1990. Santiago de Chile.

MINEDUC (1985). Decreto N° 736 de 16 de octubre 1985. *Reglamento*

de los Centros de Alumnos. Santiago de Chile.

MINEDUC (1982). Decreto N° 632 de 26 de Febrero de 1982. *Reglamento de Centro de Padres y Apoderados.* Santiago de Chile.

MINEDUC (2004). *Resumen Ejecutivo Política de participación de padres, madres y apoderados (as) en el sistema educativo.* Santiago de Chile.

MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2001). *Política Nacional y transversal de participación ciudadana, período 2000- 2003.* Documento de trabajo. Santiago de Chile.

MINISTERIO DEL INTERIOR (1980). *Constitución Política de la República de Chile.* Santiago de Chile.

MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2000). *Instructivo presidencial de participación ciudadana.* Santiago de Chile.

MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2007). *Agenda Pro Participación ciudadana.* Santiago de Chile.

MORALES, F. & GUBBINS, V. (1999). *Participación de padres y apoderados en el mejoramiento de la calidad y efectividad de la educación. Serie Política, 1 (2),* CIDE.

MUÑOZ, G. (2009). *¿Políticas para democratizar la cultura escolar?* Revista Docencia N° 39 Año XIV, diciembre: Colegio de Profesores.

MUÑOZ, G. (2010). *Representación simbólica de los Consejos Escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales.* Tesis para optar al Doctorado en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha.

NÚÑEZ, I. (1973). *Informe sobre la escuela nacional unificada.* Superintendencia de Educación pública.

ORTIZ, M. (2006). *Informe diagnóstico de la constitución de los Consejos Escolares.* Estudio desarrollado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en las regiones 4ª, 5ª, 8ª y RM. Santiago de Chile: Mineduc.

PALMA, D. (1997). *La participación y la construcción de ciudadanía.* Documento de trabajo N° 27. Centro de Investigación Sociales (CIS). Santiago de Chile: Universidad Arcis.

PÉREZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid:

Ediciones Morata.

PIIE (1989) Educación y transición democrática. Propuestas de Políticas Educativas. Santiago: PIIE.

PREAL. (2002). *Creando autonomía en las escuelas*. Santiago: LOM.

RECA, I. y LÓPEZ, V. (2002). *Participación organizada de los padres en la educación: La experiencia internacional*. En: Participación de los Centros de Padres en Educación. Santiago: CIDE y Unicef.

REYES, L. (2003). "*Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925*". Cuadernos de Historia 22, Santiago: Universidad de Chile. 111-148.

SANTOS, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Madrid: Ediciones Aljibe.

SANDOVAL, J. (2003). *Ciudadanía y juventud: el dilema de la integración social y la diversidad cultural*. Última década N° 11. Pp. 31-45.

SANTOS GUERRA, M. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. En: volver a pensar la Educación, Vol. 1. Madrid: Morata.