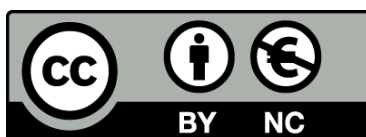




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Gestión escolar del Colegio Quilacahuin al servicio de la participación de la comunidad: un estudio de caso

Claudio Antonio Martinez Momberg



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.



UNIVERSITAT<sub>DE</sub>  
BARCELONA

**PROGRAMA DE DOCTORADO:**

**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

**TESIS DOCTORAL**

Gestión escolar del Colegio Quilacahuín al servicio de la  
participación de la comunidad: un estudio de caso

Claudio Antonio Martínez Momberg

2021





UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Gestión escolar del Colegio Quilacahuín al  
servicio de la participación de la  
comunidad: un estudio de caso

Programa de doctorado en Educación y Sociedad de la  
Facultad de Educación

Doctorando: Claudio Antonio Martínez Momberg

Directora : Dra. Trinidad Mentado Labao

Tutor : Dr. José Luis Medina Moya



*A todos aquellos que confían en mí, en el pasado, presente y futuro*

*Silvana, Antonia y Sebastián*

*Sergio y Elisea*



## **AGRADECIMIENTOS**

En este proceso desafiante y motivador, muchas personas estuvieron tras estas páginas colaborando e incitándome a llegar al final. Estaré eternamente agradecido con las instituciones, profesores, familiares y amigos.

Primeramente, agradezco a la Fundación Misiones de la Costa, casa laboral que me ha cobijado por más de 20 años, sirviendo a los niños, niñas y jóvenes de la Costa de Osorno. Institución que siempre ha estado apoyando mis desafíos académicos y en esta oportunidad no ha estado al margen de todo este proceso. Asimismo, expreso mi gratitud al Colegio Quilacahuín y su comunidad educativa que abrieron sus puertas para recibirme y poder recorrer todos sus espacios libremente.

A quien ha guiado y dirigido este proceso investigativo, Dra. Trinidad Mentado Labao, quien, con su experiencia y sapiencia, supo apoyarme y acompañarme en momentos clave del proceso, donde muchas veces afloraron las dudas y temores, pero gracias a su experticia profesional, halló la manera de orientarme para salir de los baches.

A la Universidad de Barcelona, por los espacios brindados y la formación recibida. Con ello he logrado llegar a esta instancia formativa que me permitirá apoyar y desarrollar investigaciones en pro de la educación chilena.

No puedo no dejar de dar las gracias a quienes desde Chile han sido un apoyo fundamental en este desafío, a saber, doctor Pablo Castillo Armijo y otros profesionales de la Universidad de los Lagos de Osorno, Chile, que han contribuido con sus saberes.

Finalmente, agradezco a mis padres, hermanos y sus familias, que han apoyado mis estudios y entendido mis ausencias, y especialmente a Silvana, Antonia y Sebastián, por no estar en casa las veces que me necesitaron.





## RESUMEN

El problema de investigación que aborda la presente tesis doctoral está relacionado con el nivel de participación de la comunidad local y comunidad educativa y cómo las prácticas de gestión y liderazgo escolar promueven dicha participación en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional de un centro escolar católico, situado en un contexto con diversidad sociocultural, con características territoriales de ruralidad y población indígena en el sur de Chile

El marco teórico considera los modelos de gestión escolar internacionales y chilenos, además aborda experiencias de prácticas de gestión y liderazgo participativo, exponiendo las ventajas comunitarias de contar con altos niveles de participación, además de analizar los componentes de la nueva ruralidad y la educación católica en territorios indígenas. Finalmente se hace una revisión de la política escolar chilena para la participación, identificando los espacios y tiempos existentes en las escuelas que debiesen promover la colaboración de los distintos agentes que componen la comunidad local.

La investigación se posiciona dentro de un paradigma interpretativo, que busca identificar y describir el nivel de participación comunitaria a través del diálogo con los distintos agentes de participación y los documentos de gestión interna del centro escolar, identificando las prácticas de gestión y liderazgo escolar que inciden y promueven la participación. Para ello se ha utilizado la metodología cualitativa, pues dentro de sus características principales está la atención al contexto. Para atender la investigación, que posee una orientación a la comprensión, se recurrió al estudio de casos como método que permitió atender el propósito del estudio. Las técnicas utilizadas para recolectar información han sido las entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos de discusión y revisión de documentos; con esto se buscó comprender y analizar los discursos en torno al actuar, es decir, se recogió información que permite contrastar y triangular lo que se obtuvo oralmente con los procesos observados, sumando a ello lo explicitado en los distintos documentos institucionales revisados.

Los resultados encontrados exponen y visualizan los distintos agentes que componen la comunidad territorial y que tienen relación con el centro escolar, además de los tipos y/o niveles de participación en la escuela según las percepciones que exponen los diversos integrantes de la comunidad, junto a ello se recoge la significación de las prácticas de gestión y liderazgo que promueve el centro escolar y los inconvenientes para mejorar los niveles de participación. Los hallazgos han permitido visualizar una participación en niveles iniciales de los distintos agentes que componen la comunidad, causados por una serie de situaciones, además se concluye que las prácticas de gestión y liderazgo que despliega la dirección del centro escolar son insuficientes en base a las declaradas en los documentos internos de gestión y políticas educativa, generándose un distanciamiento entre comunidad y escuela. En la información obtenida, se evidencia la necesidad de reconocer en el contexto comunitario la riqueza para ejercer prácticas de gestión que vayan en la mejora de los procesos educativos, identificando a la participación como eje articulador para establecer una educación situada, atendiendo el contexto sociocultural de la familia campesina e indígena.



## RESUME

El problema de recerca que aborda la present tesi doctoral està relacionat amb el nivell de participació de la comunitat local i comunitat educativa i com les pràctiques de gestió i lideratge escolar promouen aquesta participació en el desenvolupament del Projecte Educatiu Institucional d'un centre escolar catòlic, situat en un context amb diversitat sociocultural, amb característiques territorials de ruralidad i població indígena en el sud de Xile.

El marc teòric considera els models de gestió escolar internacionals i xilens, a més aborda experiències de pràctiques de gestió i lideratge participatiu, exposant els avantatges comunitaris de comptar amb alts nivells de participació, a més d'analitzar els components de la nova ruralidad i l'educació catòlica en territoris indígenes. Finalment es fa una revisió de la política escolar xilena per a la participació, identificant els espais i temps existents a les escoles que haguessin de promoure la col·laboració dels diferents agents que componen la comunitat local.

La recerca es posiciona dins d'un paradigma interpretatiu, que busca identificar i descriure el nivell de participació comunitària a través del diàleg amb els diferents agents de participació i els documents de gestió interna del centre escolar, identificant les pràctiques de gestió i lideratge escolar que incideixen i promouen la participació. Per a això s'ha utilitzat la metodologia qualitativa, doncs dins de les seves característiques principals està l'atenció al context. Per atendre la recerca, que posseeix una orientació a la comprensió, es va recórrer al estudi de casos com a mètode que va permetre atendre el propòsit de l'estudi. Les tècniques utilitzades per recollir informació han estat les entrevistes semiestructurades, observació participant, grups de discussió i revisió de documents; amb això es va pretendre comprendre i analitzar els discursos entorn de l'actuar, és a dir, es va recollir informació que permet contrastar i triangular el que es va obtenir oralment amb els processos observats, sumant a això l'explicitat en els diferents documents institucionals revisats.

Els resultats posen en evidència i visualitzen els diferents agents que componen la comunitat territorial i posseeixen certa relació amb el centre escolar, a més dels tipus i/o nivells de participació a l'escola segons les percepcions que exposen els diversos integrants de la comunitat, al costat d'això es recull la significació de les pràctiques de gestió i lideratge que promou el centre escolar i els inconvenients per millorar els nivells de participació.

Les troballes han permès visualitzar una participació en nivells inicials dels diferents agents que componen la comunitat, causats per una sèrie de situacions, a més es conclou que pràctiques de gestió i lideratge que promou l'adreça del centre escolar són insuficients sobre la base de les declarades en els documents interns de gestió i polítiques educativa, generant-se un distanciament entre comunitat i escola. En l'anàlisi i discussió dels conclusions, s'evidència la necessitat de reconèixer en el context comunitari la riquesa per aixecar pràctiques de gestió que vagin en la millora dels processos educatius, identificant a la participació com a eix articulador per establir una educació situada, atenent el context sociocultural de la família camperola i indígena.



## ABSTRACT

The research problem that tackles the present doctoral thesis is related to the level of participation of the local community and the educational community and how the practices of the management and the school leadership promote that participation in the development of the Institutional Educational Project of a Catholic school center, situated in a context with a sociocultural diversity, with rural and indigenous population characteristics in the south of Chile.

The theoretical framework considers international and Chilean school management models; besides, it approaches experiences of management practices and participatory leadership, exposing the advantages of having high levels of community's participation. In addition, it analyses the components between the new rurality and the Catholic education in indigenous territories. Finally, a review of the Chilean school politics for participation is made, identifying the space and time that exist within the schools to promote the collaboration among the different agents that compose the local community.

This investigation adopts an interpretative paradigm that aims to identify and describe the level of community participation through dialogue among the different agents that participate and the documents of internal management of the school center to identify the management practices and school leadership that contribute and promote the participation. In order to achieve this aspect, a qualitative methodology has been used since among its main characteristics is the attention to the context. To address the investigation, focused on comprehension, the case study was chosen like a method that allowed to attend the purpose of study. The techniques used to collect information were semi-structured interviews, participant observation, groups of discussion and review of documents; these techniques aimed to understand and analyse the acting discourses the information collected allowed to contrast and triangulate what was obtained orally from the observed processes, adding to this what was stated in the different institutional documents reviewed.

The results founded, expose, and visualize the different agents that compose the territorial community and how they are related with the school center, besides the types and/or levels of participation in the school according to the perceptions that expose the different members the community, moreover this research collected the significance of the management practices and leadership that promotes the school center and the problems to improve the levels of participation. The findings have allowed to visualize a participation in initial levels of the different agents that compose the educational community, caused by a series of situations, besides, we can conclude that management practices and leadership that promotes the direction of the school center are insufficient, based on what is stated on the internal documents of management and educational politics, generating estrangement between community and school. In the analysis and discussion of the conclusions, it is possible to evidence the necessity to recognize in the community context the wealth to raise practices of management that improve the educational processes, identifying the participation as an articulator axis to establish a contextualized education, attending the sociocultural context of rural and indigenous families.



## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>23</b>
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>28</b>
<b>PARTE 1. PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN... 36</b>	
1.1 Antecedentes .....	37
1.2 Descripción general del contexto de investigación.....	40
1.3 Problema de investigación .....	45
1.4 Objetivos de la investigación .....	53
1.4.1    Objetivos generales de la investigación.....	53
1.4.2    Objetivos específicos de la investigación .....	53
<b>PARTE 2: MARCO CONCEPTUAL.....</b>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN RURAL, INDÍGENA Y CATÓLICA .....</b>	<b>58</b>
2.1 Educación en contexto rural e indígena .....	61
2.1.1    La nueva ruralidad .....	66
2.1.2    Pueblos indígenas en el sur de Chile.....	69
2.2 La educación indígena.....	75
2.2.1    Territorio, cultura y educación.....	78
2.3 Educación católica en lo rural e indígena .....	80
2.3.1    Las misiones católicas como agente educacional .....	84
2.3.2    La educación católica hoy en la escuela rural e indígena .....	86



2.4A modo de síntesis .....	90
<b>CAPÍTULO 3. GESTIÓN ESCOLAR .....</b>	<b>94</b>
3.1 Una mirada en profundidad de la gestión escolar .....	98
3.1.1 La participación en los modelos de gestión internacionales y chileno .....	100
3.1.2 Gestionar la escuela .....	112
3.2 Responsables de la gestión escolar y su formación .....	114
3.2.1 El acompañamiento directivo .....	120
3.3 Prácticas de gestión escolar para un liderazgo participativo.....	123
3.3.1 Prácticas para gestionar la participación en la escuela .....	126
3.3.2 Prácticas efectivas de liderazgo en la escuela.....	130
3.4 Experiencias de gestión escolar participativa .....	135
3.4.1 Comunidades de aprendizajes y participación .....	139
3.4.2 Modelo de gestión democrático .....	142
3.5 La gestión y organización escolar para la participación .....	146
3.6 Documentos, áreas y espacios como elementos de gestión en la escuela.....	152
3.6.1 Documentos de gestión escolar exigidos a las escuelas.....	153
3.6.2 Áreas de gestión en la escuela.....	160
3.6.3 Espacios disponibles en la escuela para la gestión .....	163
3.7 Influencia del liderazgo escolar en la gestión para la participación.....	166
3.7.1 Desafíos para el liderazgo directivo.....	169
3.7.2 Tipos de liderazgo directivo y prácticas para la participación.....	174

3.8A modo de síntesis .....	176
<b>CAPÍTULO 4. PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN .....</b>	<b>182</b>
4.1 Participación como acción de cambio .....	184
4.1.1 Familia y escuela aliados estratégicos .....	189
4.1.2 Participación comunitaria en la escuela .....	194
4.2 Niveles de participación de la comunidad .....	200
4.2.1 Impacto de la participación en la escuela .....	207
4.2.2 Obstáculos para la participación .....	212
4.3 Desde la normativa a la participación en la escuela .....	216
4.3.1 Los consejos escolares y la participación de los padres y madres en la gestión escolar en España y Chile .....	228
4.4 A modo de síntesis .....	232
<b>CAPÍTULO 5. POLÍTICA EDUCATIVA PARA UNA GESTIÓN PARTICIPATIVA .....</b>	<b>238</b>
5.1 Políticas educativas y retorno de la democracia, periodo 1973-1990 .....	241
5.1.1 Extirpación de la participación en el gobierno militar en Chile .....	242
5.1.2 Ley de educación, el costo de la participación .....	244
5.2 Ley General de Educación .....	247
5.3 Políticas educativas vinculadas a la gestión escolar y participación .....	249
5.4 Otros cuerpos legales que configuran la participación en la escuela .....	255
5.2 Institucionalidad educativa en Chile .....	258

5.5A modo de síntesis .....	262
<b>PARTE 3. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>265</b>
<b>CAPÍTULO 6. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL ESTUDIO.....</b>	<b>266</b>
6.1 Diseño general de la investigación.....	267
6.2 Proceso de investigación y metodología de estudio.....	270
6.3 Características de contexto del caso de estudio .....	276
6.3.1 Las misiones y la Fundación Misiones de la Costa .....	278
6.3.2 Antecedentes del Colegio Quilacahuín .....	281
6.4 Participantes y sus características .....	285
6.4.1 Descripción de los informantes.....	287
6.5 Técnicas de recogida de información.....	292
6.6 Elaboración y validación de instrumentos .....	309
6.7 Análisis de la información .....	314
6.7.1 Software de análisis cualitativo ATLAS.ti 8 .....	315
6.7.2 Análisis de contenido .....	324
6.8 Criterios de rigor de la investigación .....	342
6.8.1 Credibilidad / valor de verdad.....	343
6.8.2 Transferibilidad / aplicabilidad .....	344
6.8.3 Dependencia / consistencia .....	344
6.8.4 Confirmabilidad / neutralidad .....	345
6.9 A modo de síntesis .....	346

<b>PARTE 4. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>351</b>
<b>CAPÍTULO 7. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>352</b>
7.1 Análisis de la información	354
7.1.1 Sellos identitarios y elementos de gestión	356
7.1.2 Tipos y/o niveles de participación	358
7.1.3 Agentes y su participación	367
7.1.4 Efectos de la participación en la escuela	375
7.1.5 Prácticas de gestión y liderazgo para la participación	378
7.1.6 Inconvenientes para la participación	386
7.2 Conclusiones	393
7.3 Consideraciones finales	418
7.4 Limitaciones de la investigación	420
7.5 Proyecciones de la investigación	422
<b>PARTE 5. REFERENCIAS Y ANEXOS</b>	<b>424</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>425</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>455</b>

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Variación de niños, niñas y jóvenes en edad estudiantil 2002-2017 .....	44
Tabla 2 Involución de la matrícula en el Colegio Quilacahuín desde el año 2009 al 2017 .....	48
Tabla 3 Resultados de la prueba estandarizada de cuarto año básico .....	49
Tabla 4 Resultados de la prueba estandarizada de octavo año básico .....	49
Tabla 5 Resultados de la prueba estandarizada de segundo año medio .....	50
Tabla 6 Establecimientos educacionales presenten en el territorio .....	50
Tabla 7 Cambios recientes en el paradigma rural.....	68
Tabla 8 Distribución pueblos indígenas y áreas de desarrollo indígena (ADI).....	72
Tabla 9 Matrícula nacional de colegios y matrícula de colegios católicos .....	89
Tabla 10 Tipos y/o niveles de participación de la comunidad .....	204
Tabla 11 Formas y resultados de la participación .....	209
Tabla 12 Principales componentes de la reforma.....	250
Tabla 13 Componentes de la reforma en la educación general .....	251
Tabla 14 Etapas del proceso investigativo .....	269
Tabla 15 Comprensión de las distintas dimensiones que componen la investigación desde el enfoque cualitativo y vinculada a la investigación.....	273
Tabla 16 Distribución de estudiantes por nivel educativo.....	281
Tabla 17 Técnicas de recogida de información, informantes, actividad desarrollada en el colegio y antecedentes de los informantes que cumplen con los criterios de selección.....	286
Tabla 18 Diferencia entre los tipos de observación.....	301

Tabla 19 Ventajas y limitaciones de las técnicas para recolectar datos cualitativos....	309
Tabla 20 Identificador, nombres y significados de documentos primarios.....	319
Tabla 21 Significado de códigos generados por ATLAS.ti 8 para las citas .....	320
Tabla 22 Fases de codificación y resultados en cantidad de citas y códigos.....	321
Tabla 23 Objetivos, grupos de códigos, códigos y total de citas por código .....	321
Tabla 24 Grupos de códigos, cantidades de citas sacadas de entrevistas y grupos de discusión, y totales.....	323
Tabla 25 Identificador de cada documento, su nombre y uso .....	326
Tabla 26 Cantidad de unidades de análisis por cada código y por cada documento analizado.....	327
Tabla 27 Hallazgos en la etapa de análisis de documentos .....	328

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Esquematación de los componentes que intervienen en el problema de investigación.....	51
Figura 2 Esquema de los componentes del marco teórico .....	57
Figura 3 Marco legal para la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe .....	64
Figura 4 Cronología implementación Programa de Educación Intercultural Bilingüe .	65
Figura 5 Diagrama del modelo de gestión de excelencia de la EFMQ .....	103
Figura 6 Las competencias que debería reunir la gestión escolar .....	105
Figura 7 Diferencias entre liderazgo y gestión.....	115
Figura 8 Prácticas efectivas de liderazgo según categoría .....	134
Figura 9 Componentes de la comunidad .....	136
Figura 10 Principios del Proyecto Escuela Multigrado-Innovada.....	151
Figura 11 Fundamentos pedagógicos del proyecto Escuela Multigrado-Innovada.....	151
Figura 12 Modelo de gestión que muestra las tareas del gestor .....	155
Figura 13 Documentos de gestión en la escuela chilena .....	159
Figura 14 Modelo heurístico de los cinco apoyos esenciales.....	170
Figura 15 Componentes de un clima efectivo, para un liderazgo efectivo.....	172
Figura 16 Tipo de familia según su estructura .....	190
Figura 17 Tipo de familia según su organización.....	191
Figura 18 ¿Qué se entiende o se ha entendido por comunidad?.....	196

Figura 19 La escuela rural como agente de relaciones con la comunidad en la dimensión territorial .....	197
Figura 20 Niveles de participación.....	202
Figura 21 Niveles de participación.....	203
Figura 22 Aspectos que pueden obstaculizar las relaciones y la participación de la comunidad en la escuela.....	215
Figura 23 Institucionalidad del sistema educativo en Chile.....	261
Figura 24 Procedimiento metodológico de la investigación .....	268
Figura 25 Del paradigma al método de investigación .....	271
Figura 26 Mapa de la comuna de San Pablo .....	278
Figura 27 Composición del directorio de la Fundación Misiones de la Costa.....	280
Figura 28 Organigrama del Colegio Quilacahuín .....	283
Figura 29 Vista aérea de la misión de Quilacahuín.....	285
Figura 30 Extracto ficha de registro revisión de documentos .....	295
Figura 31 Extracto de plantilla utilizada para registrar las principales observaciones	299
Figura 32 Extracto del guion de entrevista a director y equipo directivo.....	305
Figura 33 Extracto guion grupo de discusión estudiantes .....	308
Figura 34 Solicitud de colaboración para validación de instrumentos.....	312
Figura 35 Extracto de pauta de validación de instrumentos.....	313
Figura 36 Resumen de del proceso de análisis cualitativo por medio de ATLAS.ti 8	315
Figura 37 Procedimientos analíticos.....	316



Figura 38	Proceso de reducción de datos .....	317
Figura 39	Entrevista a asistente de la educación. Cita destacada asociada a código en ATLAS.ti 8 .....	318
Figura 40	Captura de informe generado en formato doc. por ATLAS.ti 8 .....	324
Figura 41	Proceso de asignación de códigos a unidades de análisis .....	327
Figura 42	Número de citas en base a grupos de códigos.....	354
Figura 43	Comunidad local. Instituciones o agrupaciones presentes en el territorio y su relación con el centro escolar .....	369
Figura 44	Estamentos presentes en el colegio y componen el consejo escolar.....	372





## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca en un trabajo de cuatro años, proceso desarrollado en el programa de doctorado Educación y Sociedad, de la Universidad de Barcelona, España, iniciado en el año 2017.

Son múltiples los factores que intervienen en la participación, gestión y organización de un centro escolar católico, más aún cuando están insertos en contextos rurales e indígenas, espacios donde surgen componentes que son propios del territorio, tales como; los culturales, sociales y demográficos, además de aquellos aspectos que son habituales en la escuela; espacios, tiempos, asignaturas, áreas, personas y documentos. Son estos componentes los que la escuela debe tener en cuenta para una gestión escolar acorde a las necesidades, donde los aspectos relacionales, de vinculación y convivencia con los distintos agentes que se encuentran presentes en la comunidad local se tornan claves.

Al hablar de contextos rurales, o bien como lo expone Boix (2014) lo rural, implica mirar las tradiciones, la ecología, el componente identitario. Además, lo rural implica aquellos lugares que presentan una gran diversidad de actividades, destacando aquellas basadas en la extracción de recursos naturales y agricultura, donde viven y conviven familias con precarias condiciones de vivienda y en algunos casos sin acceso a agua potable, distantes de las ciudades y precarias vías de acceso. Si agregamos el componente indígena al contexto rural, implica la presencia de estilos de vida dicotómicos donde el campesino indígena promueve el rescate de su cultura y presenta una convivencia más armónica con la naturaleza, relación que defiende de manera enérgica desde su cosmovisión.

La escasa política de desarrollo rural internacional como en Chile, ha llevado que el sector presente estancamientos y restricciones en el acceso a diversos programas de ayuda social, afectando desfavorablemente los niveles de pobreza, la calidad y pertinencia educativa, además de restringir la participación de los distintos agentes que conviven en la ruralidad, dicha escases política está promocionada como lo expone Domingo-Peñañiel y Boix (2018) por quienes ejercen la política, visualizando en el sector rural una zona con escasos votantes, siendo poco atractivo en el poder político.

El sector rural presenta una serie de oportunidades que se han desaprovechado al momento de no establecer lineamientos bases para el desarrollo; el ambiente natural libre de contaminación, la experiencia de vivir en comunidad, las posibilidades de la producción de alimentos ecológicos, en definitiva, existe un abanico lleno de posibilidades que no se han aprovechado, surgiendo la necesidad constante de alianza entre las instituciones formales y el saber rural, especialmente el indígena, para la OCDE (2018) atribuye a que ese desaprovechamiento se debe al excesivo centralismo y decisiones unilaterales de las escasas políticas y programas rurales en Chile.

Una de las relaciones clave, y por donde ha de existir esa alianza, es la participación de la comunidad rural e indígena en el centro escolar. Esta última no puede atender todas las exigencias sociales y educacionales, por ello, debe aliarse con quienes son parte de estas demandas, la familia e instituciones que están insertas en el entorno inmediato y donde se encuentra el centro escolar, siendo la participación la instancia para recoger los intereses, anhelos y proyección de la comunidad, con ello promover una educación situada y contextualizada, donde todos se sientan partes y contribuyan a mejorar y dar sentido al proceso educativo.

La escuela rural o la escuela en contexto rural no está ajena a las transformaciones que vive la sociedad en general, por ello debe estar atenta a los cambios que se visualizan en su medio, tanto a nivel económico, social y cultural. Lo rural cambia vertiginosamente, por tanto, la escuela asume de manera constante múltiples desafíos, esto involucra mirar lo educativo y el territorio, sin perder de vista aspectos relevantes de lo rural e indígena como son costumbres, lengua y estilos de vidas, que dan soporte y diferenciación a los procesos, donde la escuela asume un rol dinámico y protagonista desde diversos enfoques que son propios del territorio (Boix, 2014).

Tal como la escuela urbana requiere ser organizada y gestionada para alcanzar sus propósitos la escuela rural no queda al margen de ello, la gestión escolar directiva y sus prácticas cumplen un rol fundamental, siendo estos procesos los llamados a generar esa relación de participación y vinculación con la comunidad, con el fin de establecer alianzas que promuevan objetivos comunes.

Las evidencias expuestas por Murillo y Hernández (2015); Navarro-Granados (2017) y Olivos (2018) muestran que la participación favorece la mejora en los aprendizajes de los estudiantes, se genera e instala una comunicación más igualatoria entre los distintos agentes que componen la comunidad; de hecho, a nivel institucional, se mejoran los resultados de los indicadores internos de gestión.

Para el desarrollo de este ejercicio investigativo, se tuvieron en cuenta diversos hallazgos de estudios e investigaciones centradas en la participación, gestión escolar, prácticas educativas y liderazgo escolar, tanto a nivel internacional como local, destacando los escritos de: Benso y Pereira (2001); Boix (2003); Torres (2008); Comellas (2009); Flecha (2009); Domínguez (2010); Bustos (2011); Salimbeni (2011); Epstein (2013); Kidder (2013); Curieses (2014); Boix (2014); Abad (2014); Meza (2014); Calvo et al. (2016); Simón (2016); Agencia de Calidad de Educación (2017); Bender (2017) y Saucedo (2018), entre otros. El punto de encuentro común fue el vínculo con la participación, considerando el contexto en el cual se encuentra inserta la escuela y la importancia de la gestión escolar como mecanismo coyuntural en su promoción.

La presente tesis describe el proceso y resultado de la investigación llevada a cabo en Chile, región de los Lagos, provincia de Osorno, comuna de San Pablo, sector rural de Quilacahuín, se trata de un centro escolar católico que atiende a niños, niñas y jóvenes desde los 6 hasta los 17 años; establecimiento que imparte educación escolar básica y media, técnica profesional, y especialidad agropecuaria. Asimismo, este es un establecimiento educacional particular subvencionado por el Estado de Chile, que durante el año 2017 atendió a 181 estudiantes, de los cuales 20 de ellos permanecen bajo el régimen de internado. Las características del centro escolar antes descritas, nos permite identificar que este establecimiento educacional en particular se aleja de la configuración de la escuela rural tradicional, en el sentido que no atiende solo niños de enseñanza básica en aulas de multigrado, al contrario, ofrece educación completa y un grupo por cada nivel.

Los estudiantes provienen mayoritariamente de sectores rurales aledaños a la misión de Quilacahuín, lugar específico donde se encuentra el centro escolar. Por otra parte, del

total del alumnado, un 80 % de ellos poseen ascendencia indígena, específicamente mapuche-huilliche<sup>1</sup> y otro grupo de estudiantes provienen de la ciudad de Osorno.

Con la intención de focalizar y tratar en profundidad las características, hechos y circunstancias del centro escolar, para su comprensión holística y contextual se opta por realizar una investigación bajo el método de estudio de casos (De Gialdino, 2019), con ello se busca comprender y describir un caso concreto, un centro escolar católico rural e indígena. Junto a ello, se buscó indagar para identificar y describir los niveles de participación de las distintas organizaciones que componen la comunidad local, y de esa manera contribuir a la comunidad científica con nuevos saberes.

Un componente para considerar en esta investigación es la posición del investigador, quien es parte de la institución administradora del colegio donde se efectuó el estudio, por lo que fue necesario tener en cuenta el rol a ser asumido, dado que posee un componente dinámico en la inmersión del caso. Por ello, se fundamentó una constante reflexión y diálogo con los informantes, con el fin de establecer la posición del investigador en cada intervención.

Así pues, en primer lugar, se presenta la justificación de la investigación, posteriormente se exponen los antecedentes, descripción general del contexto de investigación, el problema y objetivos de la investigación; en segundo lugar, los antecedentes empíricos y teóricos que ofrecieron sustento al estudio; en tercer lugar, el diseño de la investigación y el análisis de la información; y, para finalizar, las conclusiones y hallazgos.

Con todo ello, se espera que la investigación proporcione nuevos conocimientos en relación con la participación de la comunidad en el proceso educativo de un centro educacional católico y rural en territorio indígena, específicamente mapuche-huilliche, y se exponga la manera en que la gestión escolar está al servicio de dicha participación

---

<sup>1</sup> Población indígena residente desde Valdivia al sur de Chile, huilliche definición geográfica (Alcamán, 2016).

como instancia de vínculo y búsqueda de una educación que atienda las necesidades de la comunidad, llevándola a una educación situada en el territorio.

Para el presente escrito se utilizaron, de manera inclusiva y genérica, términos como “el docente”, “el estudiante” y otros que refieren a hombres y mujeres, de acuerdo con la norma de la Real Academia Española. Lo anterior, con el propósito de evitar una saturación en la escritura y, por ende, una dificultad para su lectura. Por otra parte, con respecto al uso del concepto *escuela*, que hace referencia a la institución que tiene como actividad principal educar o formar, se emplearon sinónimos como centro escolar, centro educativo, institución educativa, colegio y/o establecimiento educacional, dependiendo de los libros, revistas y documentos consultados, y la respectiva concepción de sus autores. Además, para esta investigación se entenderá por Comunidad Local, aquella que se encuentra en la inmediatez territorial, compuesta por una serie de organizaciones que reciben a las distintas familias que son parte de la población rural e indígena de Quilacahuín.



## JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con diversos estudios vinculados a la educación y los pueblos indígenas, la participación en la educación es una necesidad y reclamo constante por parte de los distintos actores que componen la comunidad local y educativa, más aún en contextos rurales e indígenas, donde las organizaciones presentes en el territorio, constantemente expone su sentir e interés por ser parte activa del colegio y sus decisiones (Marchena, 2006; Oyarce et al., 2012; Silva-Peña et al., 2013; Arias-Ortega y Riquelme, 2019).

Asimismo, existen diversas investigaciones asociadas a la participación en la escuela y los beneficios que conlleva como la de Penalva (2008), Parellada (2008), Flecha (2009), Salimbeni (2011), Martínez (2013), Vieira y Puigdemívol (2013), y por ello, la escuela ha de transitar en conseguir el vínculo con la comunidad.

Al respecto, Antúnez et al. (2005), en el texto *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*, coordinado por Santos (2009), expusieron que “no es fácil decir nada nuevo sobre las relaciones entre educación y participación; pero los discursos adquieren y pierden su sentido dependiendo del contexto” (p. 198). Con ello se entiende la necesidad de abordar las prácticas de gestión para la participación que se promueven desde los órganos rectores de manera homogénea para todas las escuelas, independientemente de su contexto geográfico y cultural. Es inminente remirar las políticas educativas que atraviesan a las escuelas y dar realce a aquellas que vinculan al territorio con la escuela.

De igual manera, existen normativas que proponen y exigen una participación activa en la escuela de todos aquellos que son parte de la comunidad educativa, como son la presencia de los consejos escolares o el artículo 15 de la Ley General de Educación de Chile: “el Consejo Escolar corresponde a una instancia que tiene como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de las esferas de sus competencias”.

Gracias a la existencia de investigaciones (Apple y Beane, 1997; Flecha, 2009; Domínguez, 2010; Feito, 2011; Bustos, 2011; Abad, 2014; Durston, 2015; Calvo et al., 2016) y normativas (Ley General de Educación de Chile, Política de Convivencia

Escolar, la Ley y Reglamento de Consejos Escolares; la Ley de Inclusión Escolar, la Declaración de los Derechos del Niño; y la Declaración Universal de los Derechos Humanos) que avalan la participación como una instancia que contribuye a la educación de los niños, niñas y jóvenes, surgió la interrogante: ¿Por qué no se da dicha participación como se espera? Sobre todo, si se intensifica y se hace más aguda la brecha de relaciones y participación en el sector rural e indígena.

A nivel rural e indígena de América Latina y el Caribe, se ha constatado una clara exclusión e inequidad, observándose constantes discriminaciones en aspectos culturales y pedagógicos de los niños, niñas y jóvenes de los sectores rurales (UNESCO-OREALC, 2012). En el caso particular de Chile, las comunidades han expresado su descontento, reclamando la consideración y respeto por su cultura y saberes ancestrales propias del pueblo indígena, surgiendo así a nivel local el Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB, iniciativa del gobierno que pretende mantener y rescatar las culturas indígenas chilenas a través de la educación, apuntando un desarrollo multicultural y tratando de hacer partícipes a las comunidades indígenas (MINEDUC, 2018).

Al observar las relaciones existentes entre escuela y comunidad, se denota el distanciamiento entre los integrantes de la comunidad local y la escuela a nivel general, esto ocasionado como expone Raczynski y Román (2014) por el estancamiento de las políticas educativas y las consideraciones de las particularidades de quienes son parte del sistema rural e indígena.

Tras lo expuesto, nace la inquietud por indagar los niveles de participación de la comunidad local y educativa con el centro escolar, reconociendo que altos niveles de colaboración promueve diversas ventajas relacionales y educativas,

Además, en este último periodo la institución ha estado analizando su Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el fin de ir adaptándose a las nuevas demandas de sus usuarios. Es así como surgió un nuevo documento, con un carácter más crítico hacia la institucionalidad y especial con la Iglesia Católica, a la cual pertenece la fundación administradora. El Colegio Quilacahuín se reconoce heredero de la tradición misionera franciscana, actualmente se cuestiona y se interroga cómo llevar y transmitir esa

tradición y carisma, hoy en día cuestionada y criticada. Las antiguas misiones de donde es originario el colegio han cambiado, como se ha modificado la familia rural y la postura del pueblo mapuche-huilliche hacia lo externo, últimos nativos del sur de Chile.

De acuerdo con la Fundación Misiones de la Costa (2015):

La Iglesia poderosa, influyente y segura de sí misma ya no existe, los católicos están perplejos y hasta entristecidos ante escándalos e imperfecciones antes ocultas o inimaginables. Las relaciones entre la jerarquía y los fieles presentan dificultades, los jóvenes parecen tomar distancia cada vez mayor, el magisterio se pone en cuestión. El clero, los religiosos y religiosas, están en disminución, muchos laicos católicos se han alejado y otros permanecen deseosos, pero pasmados. (p. 5)

En últimas, estos cuestionamientos y dudas, así como el pensar de la comunidad local y nuevas tendencias, trajeron consigo una motivación especial por estudiar la participación de la comunidad en la escuela y las prácticas de gestión escolar que promueven dicha participación.

Otra de las motivaciones para concebir a la comunidad de Quilacahuín y su participación en el quehacer del Colegio Quilacahuín, tiene un componente personal del autor de la presente tesis, marcado por el origen campesino familiar materno, donde varias generaciones de familiares han transitado por las aulas y han sido parte de la comunidad, existiendo una vinculación que va más allá del ámbito profesional. Esto último ha llevado a mirar con nostalgia el desarraigo de la comunidad con el colegio y cómo ha ido disminuyendo el número de estudiantes que se acercan al colegio en busca de educación, donde a las familia y comunidad en general les interesa muy poco ser parte del colegio; distanciamiento que invita a indagar y dar respuestas a las exigencias comunitarias, las cuales se relacionan con el movimiento social que se ha vivido en las últimas décadas, tanto a nivel nacional como internacional. Bajo dicho contexto, la sociedad chilena ha mostrado cambios abruptos, quienes has estado en silencio por décadas han sacado la voz, lo cual deben motivar más que desalentar; ejemplo de ello: ver las nuevas posibilidades que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y la mayor conciencia de derechos y deberes de todos.

La llamada que proviene de la deuda histórica hacia los más pobres y hacia los pueblos originarios, el reto de una mejor distribución de la mayor riqueza que hemos generado.... Quizás nunca hayamos sentido tan al unísono la fuerza de las nuevas posibilidades y la debilidad de nuestras capacidades personales e institucionales. Ya no hay genios individuales: las grandes conquistas son comunitarias o no son. Queremos vivir con esperanza, alegría y gratuidad en este mundo cambiante y provocador, que nos llama a trabajar colaborativamente para hacer las cosas bien, en forma eficiente y eficaz. (Fundación Misiones de la Costa, 2015, p. 4)

Estas demandas invitan a aquellos que son parte de dicha comunidad a hacer todo lo que esté al alcance para identificar y describir los niveles de participación que poseen en el quehacer del centro y conocer las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación, dejando precedentes para futuras investigaciones e intervenciones que permitan identificar visiones y problemáticas para ofrecer alternativas de mejoras, a través del dialogo, atendiendo las particularidades de la comunidad y su entorno, además de aquellos que se han ido sumando a estos espacios en el nuevo fenómeno que se ha visualizado, migración de la ciudad a lo rural.

La experiencia de estudiar y vivir un año en Barcelona, España, me permitió ampliar el horizonte de mirada y visualizar los problemas que están presentes en la sociedad local. Esta experiencia formativa me llevó a conocer prácticas de participación de la comunidad en los centros escolares, específicamente en su proceso formativo en la Universidad de Barcelona, donde tuvo la oportunidad de conocer una escuela bajo el modelo de Comunidad de Aprendizaje, proceso educativo que contenía como valor agregado la participación de la comunidad. De esa manera, surgió el deseo de centrar la mirada en el Colegio Quilacahuín y el vínculo con las entidades que están a su alrededor.

Ser parte de la institución administradora del Colegio Quilacahuín y a la vez ser el investigador, significó adoptar una posición neutra ante este escenario. Por ello, inicialmente se planteó a la comunidad educativa en qué contexto se enmarcaría el proceso que se llevará a cabo y el sentido de la investigación, asumiendo un rol de

investigador en el colegio y delegando a otros las labores profesionales. Los hallazgos de la investigación serán tratados con el centro escolar, la entidad administradora y con los distintos grupos que componen la comunidad local y educativa. Esta información será socializada y estará a disposición del centro para ser utilizada en los planes de mejora que elabora y desarrolla anualmente.

A nivel local, haciendo referencia al territorio donde se lleva a cabo la investigación, no se encontró información respecto a la gestión escolar, vinculación con la comunidad y cómo esta afecta al proceso educativo; lo cual resultó pertinente, necesario y atractivo para las instituciones involucradas, a saber: Fundación Misiones de la Costa, Colegio Quilacahuín, comunidades indígenas del sector y otras organizaciones que componen la comunidad local y la educativa.

La pretensión y motivación apuntó a que la investigación tenga un impacto social en el entorno, además de obtener información para generar otras investigaciones y así comprender las interacciones que animan el vivir de la comunidad de Quilacahuín. Lo anterior se presenta como una necesidad para vislumbrar las dinámicas de socialización y participación en la organización, y de esa manera contribuir a hacer visible las relaciones y acciones que están presentes en la ruralidad.

Otro aspecto que justifica la investigación se vincula con la reforma educacional que se está llevando en Chile. En un principio, ha contemplado componentes estructurales, focalizando los esfuerzos en mejorar la calidad de la educación. Para dicho propósito se han incorporados nuevos focos a ser atendidos, además de lo académico, como, por ejemplo: la participación, igualdad de género, vida saludable, convivencia escolar y otros componentes que pretenden contribuir a que la educación sea entendida más allá de la entrega de conocimientos, sino como instancia de socialización y preparación para incorporarse a una sociedad que ha visto cambios abruptos en cuanto a cómo relacionarse y convivir.

Cabe señalar que la investigación y su plan de trabajo tiene plena coherencia con las líneas de investigación del doctorado en Educación y Sociedad, específicamente en didáctica, organización y evaluación educativa, haciéndola pertinente y válida; puesto que, principalmente, este plan se generó con los aprendizajes adquiridos en la

participación del Máster de Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación educativa, en el periodo 2010-2011. El recorrido principal estará dado desde la organización educativa, donde se pretende generar un nuevo conocimiento, exactamente en la participación de una comunidad específica dentro de la organización educativa, donde los hallazgos sirven como base para futuras investigaciones.

Considerando en el análisis de las prácticas de gestión del centro escolar, Bolívar (2000), centró su estudio en las organizaciones que aprenden y la necesidad imperiosa de estar atentas para responder a las demandas y cambios externos, siendo este un atenuante válido para ir aprendiendo y promover mejoras en los procesos y alcanzar resultados favorables, tanto a nivel académico como de satisfacción de las familias.



# **PARTE 1. PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**



# **CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

## 1.1 Antecedentes

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2014), la población indígena en América Latina se estima en unos 45 millones de personas y específicamente en el caso de Chile asciende a 1.805. 243 indígenas, correspondiente al 11% del total del país. Por otra parte, la distribución de la población indígena en el territorio a nivel continental se presenta de manera equitativa en zonas urbanas y rurales, un 50,7% viven en la ciudad y el 49,3% se encuentra asentado en los territorios rurales.

En diversas latitudes del mundo el sector rural y específicamente los pueblos indígenas han enfrentado una constante discriminación y exclusión por parte de las sociedades con las cuales conviven, para UNESCO (2009), los pueblos indígenas enfrentan dificultades para la promoción de su cultura y modelo de desarrollo, en consecuencia, la pobreza y exclusión aflora como efecto, dado a que sus necesidades no están siendo atendidas en los espacios de convivencia, siendo la escuela uno de ellos.

Diversos actores de la sociedad civil; comunidad científica, población indígena y sus comunidades, campesinos, autoridades locales, organizaciones diversas y en especial la escuela, ven en la educación la manera de disminuir la desigualdad social, generar movilidad y promover la inclusión. En el sector rural, por ejemplo, identifican a la escuela como el agente esencial para disminuir las brechas sociales y atender las diversas demandas que cubran las necesidades de la comunidad y contribuir al desarrollo del territorio donde se encuentra inserta la escuela, contribuyendo con el desarrollo local, en cierto modo, “una escuela para la justicia social” (Murillo, 2012, p. 4).

En Chile, la educación rural contribuye significativamente en la atención de niños, niñas y jóvenes. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (2015), el país cuenta con 3 654 escuelas rurales, equivalentes al 30.45 % de los 12 000 establecimientos existentes, donde el 63 % de ellos tienen menos de 50 estudiantes. La educación rural está conformada por un total de 270 956 estudiantes matriculados, equivalente al 7.64 % de un total nacional de 3 548 736. La distribución de estudiantes matriculados en

escuelas rurales corresponde al 75 % de enseñanza básica, 12 % de enseñanza media, y 13 % de educación preescolar.

A nivel local e internacional existen estudios y experiencias de vinculación escuela y comunidad, (Durston, 1997; Elboj et al., 2002; Boix 2003; Bustos 2011; Boix, 2014; Núñez et al., 2014), aunque estos siguen siendo escasos. Por ello, en este apartado se buscó exponer y relatar los hallazgos y experiencias existentes, teniendo como foco esencial la temática de investigación relacionada con la participación, gestión escolar, comunidad y escuela católica-rural en contexto indígena.

Con relación al vínculo escuela y comunidad, Bustos (2011) plantea que existen relaciones desde la lógica cultural, pedagógica y sociológica, que ha invitado a ser visible aquella escuela oculta o silenciada, con el fin de justificar su existencia en un determinado sistema educativo; mostrando además las cualidades y ventajas que posee la escuela en un contexto específico. El autor analizó la importancia de los distintos estudios realizados en diferentes países con respecto a la escuela rural, destacando los realizados en el continente americano. Por otra parte, entre los hallazgos principales y coincidentes en las distintas investigaciones revisadas por el autor, se hizo visible: la dificultad que poseen las políticas educativas al momento de intervenir la escuela, aún más en la rural y la escasa existencia de investigaciones de alta calidad que proporcionen propuestas de mejoras en los espacios rurales.

El estudio de Bustos (2011) “analiza las nociones de participación y empoderamiento comunitario en la escuela rural a través de la reflexión sobre experiencias llevadas a cabo en diferentes países” (p. 105), entre los que destacan los señalados por FAO-UNESCO (2004), reconociendo la importancia de la participación de la comunidad en el aprendizaje de los niños.

Existen otros escritos acerca de la importancia de la comunidad en la escuela rural, como el de Torres (2008), quien expuso la necesidad de abrir los espacios para acceder a los saberes que posee la comunidad y así poder hacerlos partícipes en la gestión escolar. Esto último, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes que son parte de la escuela y comunidad, conllevando a una comunidad comprometida con su

escuela y teniéndola como un lugar de encuentro e intercambio de saberes y experiencias.

Por su parte, Simón (2016) hizo énfasis en la importancia de la reflexión y el sentido que se debe buscar en la participación comunitaria, mirando más allá de los beneficios de la participación, esto es, desde una posición más analítica, considerando el rol que deben asumir los distintos miembros de la comunidad y cómo ha de ser ese rol en las interacciones que ocurran en la escuela, siendo un sello distintivo de escuelas inclusivas el componente participativo. Es necesaria la interacción de los distintos agentes que componen una estructura para la existencia de participación. En el mundo rural, el territorio se concibe como un componente distintivo, puesto que en él se desarrollan diversas prácticas colectivas e individuales que ofrecen un dinamismo en las interacciones que se van presentando en la estructura social llamada escuela. Al respecto, Boix (2014), reconoció a la escuela rural como un actor dinámico en la dimensión territorial; a su vez, la escuela, al no estar consciente de ser ese actor dinámico, corre el riesgo de quedar aislada.

En ese orden de ideas, Boix (2011) señaló algunas reflexiones acerca de la realidad pedagógica en las escuelas rurales, específicamente en el aula multigrado, reconociendo el potencial pedagógico que ofrece el territorio rural debido a su tipo de geografía, historia, ecología, cultura y saberes locales distintos a los que posee el sector urbano; pero siempre con el riesgo de urbanizar la ruralidad, riesgo que también se corre en el aula. Por ello, esta autora hizo hincapié en conocer y entender el territorio donde se encuentra inserta la escuela, siendo elementos clave para ese conocimiento la gestión escolar y la participación comunitaria.

En la época que la que se encuentra el mundo, donde se visualiza un despertar enérgico en las demandas sociales, las instituciones han perdido credibilidad y aceptación ante la población, observándose la presencia de un modelo de desarrollo económico neoliberal, que ha llevado a los países subdesarrollados a acrecentar la desigualdad social, donde cada vez se visibiliza más la pobreza y marginación, es en este contexto donde la educación y por ende la escuela es llamada a la formación de ciudadanos que

promuevan el cambio esperado, es la escuela el lugar donde se depositan los ideales de la sociedad esperada (Castillo y Gamboa, 2012).

Se aprecia una constante exigencia de mejora al sistema educativo como palanca de empuje para acortar las brechas y desigualdades sociales, así se torna imprescindible las alianzas y participación de otros en la tarea de educar; por ello, quienes componen una comunidad en un territorio determinado como es el mundo rural, han de ser parte activa en la escuela, en aras de mejorar procesos y contribuir a la resolución de problemas que se presentan. Asimismo, la escuela y quienes las dirigen, deben promover la participación de la comunidad, hacer escuchar las voces que, en muchos casos, son silenciadas por la tradición cultural. implicaciones negativas en distintos ámbitos que afectan e inhiben el desarrollo humano.

Existen otros estudios como los realizado por; Coronado (2012); Sánchez et al. (2016); Armas y Macía (2017) y Arias-Ortega y Riquelme (2019), que exponen las barreras socioeconómicas como mediadoras de la participación de los padres, llevando la discusión acerca del rol de la escuela en la promoción de la participación de los apoderados en la educación escolar.

Sánchez et al. (2016), en su estudio de participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública en el sur de Chile, señalaron la existencia de un tipo de participación, enfocada principalmente a la de carácter informativa, tipo de participación que se presenta en escuelas donde predomina las barreras socioeconómicas, es decir, los padres en este tipo de escuela se limitan a recibir información acerca del proceso educativo de los estudiantes, trayendo consigo un escaso compromiso con la institución.

## **1.2 Descripción general del contexto de investigación**

El escenario donde se desarrolla el estudio corresponde a un sector rural e indígena de la Región de los Lagos, República de Chile. Para ello, la investigación se lleva a cabo bajo la mirada del sistema educativo chileno, con el fin de comprender las situaciones que se presentan en el contexto de la investigación.

Actualmente, la educación obligatoria chilena está conformada estructuralmente de la siguiente manera:

- Educación preescolar, niños que van desde los 4 a 5 años, que cursan los niveles de prekínder y kínder.
- Educación básica, niños desde 6 años a 13 años, quienes cursan los niveles de 1° básico a 8° básico.
- Educación media, jóvenes que van desde los 14 a 18 años, cursando los niveles de 1° a 4° medio, existiendo la vía de la preparación científica humanista y la técnica profesional. La primera con el fin de preparar a los jóvenes para el ingreso a la universidad, y la segunda con el objetivo de preparar a los jóvenes para desempeñarse en el mundo del trabajo.

En cuanto a la administración de los centros escolares, estos se encuentran distribuidos en aquellos administrados por municipalidades o corporaciones municipales, denominadas instituciones públicas y aquellos administrados por entes privados; para este último existen fundaciones y corporaciones sin fines de lucro. Para administrar centros escolares financiados por el estado chileno, no debe existir lucro (Ley N°. 20.845 de 2015).

En consecuencia, existen los centros escolares de tipo municipal, privados pagados y privados subvencionados. Con respecto a este último, existen los gratuitos y aquellos donde las familias hacen un aporte en dinero. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE (2014), la distribución de estudiantes chilenos es de 37.5 % en centros escolares municipales, 48 % en centros particulares subvencionados y un 14.5 % en centros pagados.

La educación rural en Chile, durante el año 2017, según el Ministerio de Educación de Chile (2017), corresponde al 30 % de los establecimientos educacionales a nivel país, atendiendo a 271 779 estudiantes, lo que equivale a 3.524 establecimientos. En ese caso, un 51.8 % pertenece a centros escolares de multigrado, es decir, varios niveles educativos en un solo grupo de estudiantes, atendidos por un docente, conocidos popularmente como escuelas unidocentes. El restante corresponde a escuelas básicas y colegios con enseñanza completa.

Actualmente, el estado chileno está viviendo y transitando por una serie de reformas, incluida la educación, donde se han abordado componentes de calidad, cobertura e institucionalidad, reformas que atienden los desafíos del siglo XXI, con énfasis en la inclusión, pertinencia e innovación. Para ello, se han ido instalando políticas que promueven el bienestar de los docentes, mayores exigencias en la formación inicial docente, entre otras.

En relación con la estrategia utilizada por el Ministerio de Educación, para así llegar a los centros escolares con el fin de mejorar la calidad de la educación, se creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, el cual surgió tras la promulgación de la Ley N°. 20.529 de 2009, donde se generan las alianzas entre las instituciones como Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Agencia de Calidad; cada uno con su rol especificado.

El Ministerio de Educación es el encargado de diseñar la política educativa y otorgar recursos; la Superintendencia supervisa el uso correcto de los recursos asignados a los centros escolares; el Consejo Nacional de Educación tiene el rol de aprobar las propuestas del Ministerio de Educación relación con el currículum escolar; y, finalmente, la Agencia de Calidad cumple se encarga de monitorear y asegurar el mejoramiento del desempeño de los establecimientos educacionales, siendo este último el que ha llegado a los centros a instalar nuevas formas de abordar la gestión escolar, en los ámbitos organizacionales como la gestión dentro del aula.

La estrategia operativa utilizada por el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad para llegar a todos los centros escolares, urbanos y rurales, que son financiados por subvención estatal, es a través de la reconstrucción de un proyecto educativo y elaboración de un plan de mejoramiento; siendo estas instancias válidas como fin, pero discutibles estructuralmente debida a la sobre exigencia en cumplir aspectos formales dificultando el logro y la anhelada calidad. Dichos instrumentos de planificación proporcionan los lineamientos generales, con el cual el Ministerio de Educación de Chile pretende lograr sus objetivos.

El escenario para llevar a cabo esta investigación fue el colegio rural de la República de Chile, específicamente el Colegio Quilacahuín, de la comuna de San Pablo, provincia de Osorno, Región de los Lagos. Es una entidad educativa rural dependiente de la Fundación Misiones de la Costa, institución que se constituyó en el año 1996 por decreto del Obispado de Osorno, con el fin, tal como lo señaló su PEI en Fundación Misiones de la Costa (2015), de “hacerse cargo de las obras vinculadas a las misiones que los padres Franciscanos crearon en el siglo XVIII y gestionaron hasta fines del siglo XX” (p. 3). En todas las misiones de la provincia de Osorno, la educación ha sido siempre el foco de atención, para unos como mecanismo de evangelización y, para otros, la manera de superación de la pobreza.

El Colegio Quilacahuín se reconoce como un heredero de la tradición franciscana y de los desafíos que ello significa en la actualidad. Es un establecimiento educacional que se encuentra inserto en la misión de Quilacahuín, territorio indígena, concretamente en el pueblo mapuche-huilliche, descendientes del pueblo originario más numeroso que habita el sur de Chile, y que se caracteriza por mantener aún su lengua y gran parte de su cultura. La educación occidental en el territorio tuvo sus inicios en el año 1794<sup>2</sup>, con prácticas de evangelización y enseñanza de la lengua castellana por parte de los franciscanos a los hijos de los mapuches-huilliches.

Años más tarde, este proceso llevó a conformar la Escuela Misional de Quilacahuín, la cual sigue vigente actualmente, traspasando su administración a entidades públicas y retornando nuevamente a otras congregaciones religiosas franciscanas hasta el año 1996, donde fue creada la Fundación Misiones de la Costa, con el fin de administrar tres misiones de la provincia de Osorno.

El colegio en cuestión en este último periodo ha presentado una baja constante en su matrícula escolar, ha disminuido ostensiblemente la participación de las familias en las actividades del colegio, prefiriendo irse a otras escuelas. Estas son señales que han

---

<sup>2</sup> Prácticas educativas misionales franciscanas, creación de escuelas en territorio mapuche y significado de la educación para los mapuche-huilliche del siglo XVIII y XIX (Poblete, 2009).



llevado a analizar la gestión escolar del colegio y las formas de relacionarse con la comunidad, y abordar la participación existente con la comunidad local en la cual se encuentra inserta.

Además, es sentar un antecedente, es decir, un número importante de la población en el sector rural que ha optado por migrar a la ciudad con la expectativa de mejorar su calidad de vida. Principalmente, esa migración campo-ciudad se presenta en los jóvenes, quedando quienes construyen sus familias lejos de sus cunas originarias, lo que ha llevado a que la población rural disminuya y a la vez envejezca en un territorio cada vez más empobrecido por la falta de familias que se hagan cargo de las demandas productivas del sector. Es así como en el último censo realizado en Chile en el año 2017, arrojó que en la comuna de San Pablo a la cual pertenece el sector de Quilacahuín, territorio donde está inserto el colegio, existe una población en edad estudiantil significativamente inferior al censo del año 2002 (ver Tabla 6).

Tabla 1

*Variación de niños, niñas y jóvenes en edad estudiantil 2002-2017*

<b>Edad</b>	<b>2002</b>	<b>2017</b>	<b>% de variación</b>
5 a 9 años	861	679	-21.13
10 a 14 años	974	628	-35.52
15 a 19 años	768	664	-13.54
Totales	2603	1971	-24.27

De esta manera, se expone la variación del número de estudiantes por edad y año en la comuna de San Pablo.

Fuente: INE (2002-2017)

A nivel educativo, el establecimiento educacional presenta buenos resultados en algunos aspectos y otros no tan buenos a nivel de aprendizajes. Independientemente de esto último, la Agencia de Calidad de la Educación (2016) clasificó en la categoría de desempeño Medio, la cual “agrupa a aquellos establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado, en las distintas dimensiones evaluada en el proceso de análisis” (p. 14).

### 1.3 Problema de investigación

Percibir la escuela rural e indígena y sus dinámicas de participación surgió como una necesidad ante la preocupación existente por el desarraigo que ha ido presentando el Colegio Quilacahuín en la comunidad local, esto en parte dado, según lo que plantea Cuevas y Carrillo (2020), a que la escuela atiende de manera escasa y sin mayor consideración las características de los territorios indígenas, dejando de lado aspectos claves en la relación que ha de darse entre escuela-familia-comunidad, por ello se plantea como una necesidad en estos contextos la reconceptualización de la escuela, como un lugar de encuentro, asumiendo que el saber también está en la comunidad, con el fin de promover, resguardar la cultura presente.

En contextos donde se visualiza diversidad sociocultural, como es lo rural e indígena presente en el sector costa de la provincia de Osorno, Región de los Lagos, Chile, en el que aspectos como; sociales, culturales y territoriales, específicamente relacionados en la composición de la comunidad local, conectividad, aspectos demográficos y tradiciones entre otras características, son necesarias tener en cuenta para gestionar la escuela desde un enfoque participativo. Para Epstein (2013) la investigación entre escuela, familia y comunidad es relativamente nueva con relación a otras temáticas de educación, señalando además que es necesario tener en cuenta que los niños socializan y aprenden en la familia, la escuela y en la comunidad a la cual pertenecen.

La participación familiar y comunitaria en la escuela trae consigo una serie de beneficios que se han constatado en diversos estudios, como los de Benso y Pereira (2007), Comellas (2009), Domínguez (2010) o Bustos (2011), estas se traducen en mejoras educativas y mayores tasas de satisfacción de las familias y comunidad local con la escuela, al no establecerse ese vínculo y participación, se podría generar el efecto contrario, dado a que la familia y comunidad no sería considerada en los procesos, generando un desarraigo entre comunidad y escuela, colocando en riesgo el proyecto escolar. Para Boix (2014), manifiesta la importancia que tiene la escuela en su contexto y las implicancias que conllevaría su cierre, afectando la vida social y educativa de un territorio determinado.

Existe consciencia de que la familia rural ha tenido transformaciones, dadas por la globalización y cambios generacionales. Con respecto a la familia rural y su dinámica de interacción con otros grupos se sabe poco, por lo que habitualmente se les analiza de la misma manera que a la familia urbana. En ese sentido, Castro (2012) expuso como un error el considerarla igual que la familia urbana, lo que lleva a no distinguir las diferencias y su esencia en las distintas prácticas de organización, estructuras sociales, económicas y culturales propias de otros sectores. Por ello, es importante unificar la definición de familia desde la perspectiva urbana, generando formas y maneras de estructurarse y relacionarse. Por su parte, la escuela no ha quedado ajena a esa mirada urbana de la familia, utilizando los mismos mecanismos de vinculación, a saber, escuela y familia, saltando la primera organización a la cual pertenece la familia rural como es la comunidad territorial.

A nivel local, el Ministerio de Educación de Chile ha promovido una serie de políticas que fomentan una participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa. Dicha promoción busca que las comunidades vayan tornándose más democráticas, como son: Ley N° 20.911/2016, que crea el plan de formación ciudadana; Decreto N° 24/2005, que promueve los Consejos Escolares; Decreto N° 524/2006, que promueve los Centros de Alumnos; Política de participación de las familias y la Comunidad en Instituciones Educativas, Ley N°20.845 y así otras iniciativas que buscan establecer una escuela más participativa.

Dicha promoción se ve interrumpida o se dificulta su aplicación en las escuelas y más aún en la escuela rural, por su contexto y particularidades donde los factores culturales, sociales y territoriales muchas veces se invisibilizan ante la demanda y exigencias administrativas y escaso liderazgo local de quienes asumen el rol de dirigir la escuela (Simón, 2016).

El director de escuela rural presente en contextos indígena en el desarrollo de su liderazgo debe enfrentar una serie de dificultades al momento de vincularse con la comunidad, esto es, las distancias de donde provienen los estudiantes, culturas locales, intereses de la familia campesina indígena y a la vez resentimientos históricos de marginalidad y abandono, ocasionado como señala Huencho (2012) por la pérdida de:

tierras, derechos, representatividad política, entre otros, haciendo que la tarea de liderar un proyecto educativo en este contexto se torne un gran desafío. De esa manera, asume relevancia el establecer prácticas de gestión que permitan vincular a la familia y comunidad en el proceso escolar y desarrollo del proyecto educativo institucional del centro.

Todas las personas que lideran proyectos educativos se encuentran expuestos a constantes desafíos, especialmente aquellos centros escolares más vulnerables que requieren de una mayor atención, el director asume un rol clave como líder al momento de promover los cambios para la mejora, en palabras de Anderson (2010) el liderazgo es el catalizador, en el sentido que su presencia y actuar es esencial al momento de iniciar y promover los cambios, además de sostener dichos cambios y efectos sobre el comportamiento y resultados del mismo.

En definitiva, el estudio se enfocará en identificar y describir el nivel de participación de la Comunidad Educativa y Local del Colegio Quilacahuín, Chile, a través del diálogo con los distintos agentes que componen la comunidad y según lo que exponen los distintos documentos de gestión interna, entendiendo por niveles lo expuesto por Calvo et al. (2016), en cuanto al rol de la familia en la escuela, pudiendo ser: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa o educativa. A ello, es necesario conocer los elementos singulares y particulares del contexto rural e indígena en el que se sitúa el centro escolar, a través de sus instituciones, sus políticas y acciones, así mismo, es necesario conocer las prácticas de gestión escolar del centro, haciendo incidencias en aquellas que promueven la participación a partir del estudio de los elementos, las acciones y los agentes implicados.

Observar la escuela rural e indígena, es concebir la dinámica de las familias que componen la comunidad; es decir, cómo determinada familia interactúa en su comunidad y cómo esta última se vincula y relaciona con la escuela. Dentro de esta dinámica, el director del colegio y su equipo de trabajo cumplen un rol preponderante, siendo ellos los llamados a generar las instancias de encuentro y participación. Lo anterior, con el fin de mejorar los procesos educativos y suplir las necesidades comunitarias, pues como escuela se puede contribuir a satisfacer y aportar al desarrollo

social y cultural de las familias, en definitiva, acercar la escuela, la comunidad rural y la dimensión territorial (Boix 2014).

El desarraigo de la comunidad local con el centro escolar como se ha expuesto en los párrafos anteriores, se ha ido acrecentando durante los últimos años, afectando el número de niños, niñas y jóvenes que llegan a las aulas, situación que se evidencia en las estadísticas de las matrículas que registra el establecimiento durante los últimos nueve años, lo estudiantes y familias optan por otras escuelas que presentan infraestructura precaria y una educación con bajos niveles de logros, según resultados de pruebas estandarizadas que evalúan el logro del currículo nacional en sus distintos niveles.

El Colegio Quilacahuín finalizó el año 2017 con una matrícula de 181 estudiantes desde primer año básico a cuarto año de enseñanza media, presentando una baja promedio de 14 estudiantes anualmente.

Tabla 2

*Involución de la matrícula en el Colegio Quilacahuín desde el año 2009 al 2017*

	Años								
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N.º de alumnos	276	253	267	263	238	241	215	206	181

La variación de estudiantes en los últimos 9 años fue de 10,5 estudiantes promedio menos anualmente.

Fuente: Colegio Quilacahuín (2017)

Otro indicador interno del centro con baja puntuación que se identifica como posible consecuencia del problema, son los resultados de los aprendizajes de los estudiantes del Colegio Quilacahuín; resultados que han sido medidos por medio del Sistema de Medición Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), a través de una prueba estandarizada externa a las escuelas que aplica actualmente la Agencia de Calidad a todos los establecimientos educativos de Chile, siendo su principal intención, según el Ministerio de Educación, la contribución al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

Tabla 3

*Resultados de la prueba estandarizada de cuarto año básico*

Asignatura	Años						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Lenguaje Nacional	269	269	267	264	266	268	270
Lenguaje Colegio	265	221	260	263	249	251	256
Matemática Nacional	260	260	257	253	258	259	258
Matemática Colegio	247	235	266	245	253	218	233

La tendencia en los últimos siete años ha estado bajo la media nacional.

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2017)

Tabla 4

*Resultados de la prueba estandarizada de octavo año básico*

Asignatura	Años						
	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Lenguaje Nacional	257	262	258	256	247	243	250
Lenguaje Colegio	244	242	229	238	220	246	230
Matemática Nacional	251	260	263	264	255	260	261
Matemática Colegio	224	239	231	256	241	264	219

La tendencia en los últimos siete años **ha sido** estar bajo la media nacional.

Fuente: Agencia de Calidad de Educación (2017)

Tabla 5

*Resultados de la prueba estandarizada de segundo año medio*

Asignatura	Años					
	2009	2011	2013	2014	2015	2017
Lenguaje Nacional	251	257	257	241	246	244
Lenguaje Colegio	232	257	248	222	247	215
Matemática Nacional	257	257	259	257	259	256
Matemática Colegio	228	251	248	229	239	227
Ciencias Nacional	257	262	270	-	263	256
Ciencias Colegio	238	262	257	-	252	239

En todos los años, el Colegio Quilacahuín tuvo resultados inferiores a la media nacional.

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2017)

Otro antecedente relevante para considerar tiene relación con los otros establecimientos educacionales presentes en el territorio, se observa que son estos centros escolares los que reciben los estudiantes que no se matriculan o se retiran del Colegio Quilacahuín.

Tabla 6

*Establecimientos educacionales presenten en el territorio*

Nombre del establecimiento	Niveles	Pagos	Dependencia	Alumnos matriculados
Rosario de las Ánimas	Prekínder a 6.º básico	Gratuito	Particular Subvencionado	58
Escuela Trumao	Prekínder a 8.º básico	Gratuito	Público	42
Escuela El Roble	Prekínder a 8.º básico	Gratuito	Particular Subvencionado	66
Escuela Cancha Larga	Prekínder a 8.º básico	Gratuito	Público	100
Liceo Fray Pablo de Royo	1.º a 4.º medio	Gratuito	Público	252

Escuelas y liceo que se presentan en el entorno inmediato del Colegio Quilacahuín.

Fuente: Ministerio de Educación (2018)

En suma, se identificó que el problema que aqueja al centro escolar tiene relación con el nivel de participación de la comunidad local y educativa en el desarrollo del proyecto

educativo institucional, trayendo consigo un desarraigo entre comunidad y escuela, afectando en el número de estudiantes matriculados y optan por estudiar en el centro escolar, además de un visible descontento de algunas familias y los resultados deprimidos en algunas mediciones de pruebas estandarizadas.

A continuación, en la Figura 1 se presentan los principales componentes que se visualizan y establecen el entramado de la problemática planteada.

**Figura 1**

*Esquematización de los componentes que intervienen en el problema de investigación*



Dentro de este orden de ideas, donde el problema identificado relacionado al nivel de participación de la comunidad en el quehacer del establecimiento educacional y cómo las prácticas de gestión y liderazgo escolar promueven dicha participación, surgen una serie de interrogantes que nos permitirá establecer los objetivos de investigación y a la vez guiar el proceso de indagación. De esta manera, emergen las siguientes preguntas.

- a. ¿Cuáles son los sellos identitarios y elementos de gestión escolar del Colegio Quilacahuín que promueven la participación de la comunidad local y educativa, visibles en los documentos de gestión interna?



- b. ¿Cómo visualizan su participación los distintos integrantes de la Comunidad Local y Educativa en las actividades que desarrolla el Colegio Quilacahuín?
- c. ¿Cuáles son las distintas organizaciones comunitarias que componen la comunidad local?
- d. ¿Qué tipo de relaciones existe entre las organizaciones que componen la comunidad local y el centro escolar?
- e. ¿Cuáles son las acciones y actividades que componen las prácticas de gestión escolar y liderazgo que promueven la participación de los agentes que son parte de la Comunidad Local y Comunidad Educativa en el Colegio Quilacahuín?
- f. ¿Cómo la legislación escolar vigente y los documentos ministeriales e internos de la institución influyen en los distintos niveles de participación de la Comunidad Local y Comunidad Educativa?
- g. ¿Cuáles son los principales elementos que promueven o dificultan la participación de las Comunidad Local en el Colegio Quilacahuín?

Las preguntas antes expuestas, permitirán identificar las organizaciones de la comunidad local que se vinculan con el centro escolar y sus niveles de participación, teniendo en consideración las distintas dinámicas internas que configuran la gestión de la escuela, como son: las políticas educativas, marcos normativos, documentos prescriptivos de gestión, gobiernos de las instituciones, responsables de la gestión, documentos internos y elementos de gestión, organización territorial, entre otras e influyen en las prácticas de gestión y liderazgo para la participación de la comunidad.

Además, a medida que se vayan identificando las distintas agrupaciones que componen la comunidad local, las preguntas nos conducirán a investigar acerca de los inconvenientes de participación de dichas instituciones y los otros estamentos que son propios de la comunidad educativa y finalmente conocer en la voz de los integrantes de las distintas instituciones que componen la comunidad educativa y local, los beneficios que conlleva una participación en sus niveles más avanzados. Una vez resueltas las interrogantes y abordados los objetivos se estará en condiciones de identificar y

describir el nivel de participación de la Comunidad Local y Educativa del Colegio Quilacahuín y de manera conjunta conocer las prácticas de gestión y liderazgo escolar que contribuyen a la participación de la comunidad en el quehacer del colegio.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

Considerando los antecedentes, propósitos y problema de investigación que fundamentan el estudio, nos propusimos los siguientes objetivos.

##### ***1.4.1 Objetivos generales de la investigación***

- a. Identificar y describir el nivel de participación de la Comunidad Educativa y Local del Colegio Quilacahuín, a través del diálogo con los distintos agentes de participación y los documentos de gestión interna del centro.
- b. Conocer las prácticas de gestión y liderazgo escolar del Colegio Quilacahuín haciendo incidencia en aquellas que promueven la participación de la Comunidad Educativa y Local, por medio del estudio de los elementos, las acciones, legislación vigente y los agentes implicados.

##### ***1.4.2 Objetivos específicos de la investigación***

1. Describir y analizar los sellos identitarios y elementos de gestión escolar del Colegio Quilacahuín que promueven la participación de la comunidad local y educativa, visible en los documentos de gestión interna.
2. Conocer la opinión de las distintas agrupaciones que componen la Comunidad Educativa y Comunidad Local en cuanto a su nivel de participación en las actividades del Colegio Quilacahuín.
3. Describir las distintas organizaciones comunitarias que componen la Comunidad Local y su relación con el Colegio Quilacahuín, mediante el diálogo con los diferentes agentes de participación.

4. Identificar y describir las acciones que componen las prácticas de gestión escolar y liderazgos que promueven la participación de las organizaciones que son parte de la Comunidad Local y Comunidad Educativa.
5. Conocer y analizar la legislación vigente que incide en la gestión escolar, en especial aquella que tiene que ver con la participación de la Comunidad Local y Comunidad Educativa del Colegio Quilacahuín.
6. Identificar y describir los elementos presentes en la localidad que promueven o dificultan la participación de la Comunidad Local en el Colegio Quilacahuín, a través del diálogo con los distintos agentes que la componen.

El indagar y alcanzar los objetivos propuestos tiene la finalidad de reconocer la importancia de la participación comunitaria en el Colegio Quilacahuín, a través de una gestión y liderazgo escolar que la promueva, conociendo los diversos elementos legislativos, contextuales que intervienen, con el fin último de ir minimizando el desarraigo de la comunidad con el colegio y las consecuencias, como son: disminución de estudiantes (matrícula) que optan por estudiar en el centro escolar, descontento de algunas familias y resultados deprimidos en algunas mediciones de pruebas estandarizadas.

# **PARTE 2: MARCO CONCEPTUAL**

En el presente apartado se expondrá la base teórica que dará soporte conceptual, contextual y legal de los elementos claves que son parte de la investigación, tanto en el planteamiento del problema como en la comprensión global de la investigación.

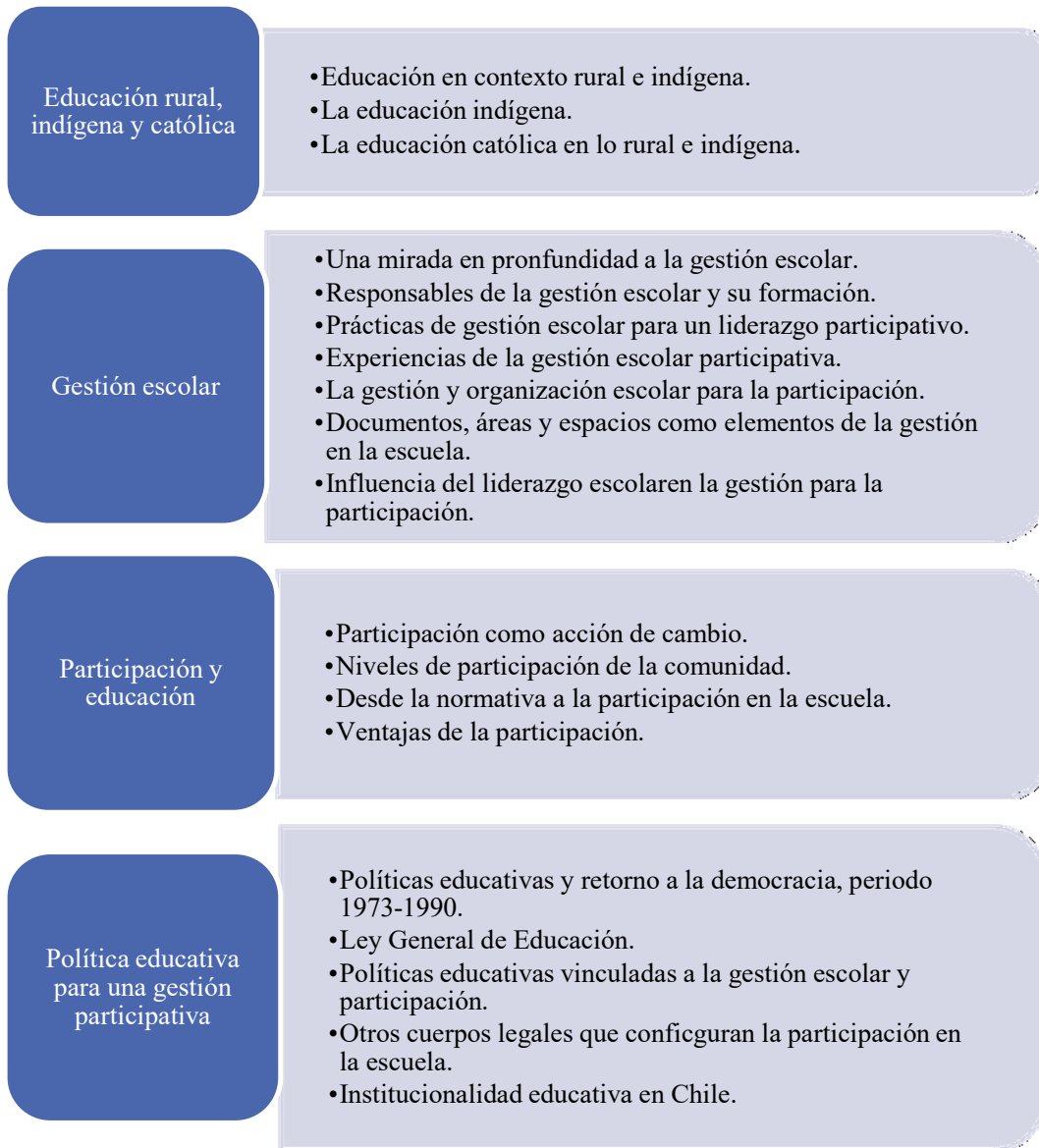
Para este caso particular se expondrán antecedentes, investigaciones existentes u otros aspectos teóricos y legislativos vinculados a: ***educación rural, indígena y católica***, en cuanto a su desarrollo a nivel histórico y actual, considerando experiencias internacionales y chilenas, componente que da la particularidad al estudio; ***gestión escolar***, como disciplina clave para promover y comprender la participación como resultado, para ello, es necesario identificar el o los responsables en la gestión escolar, las prácticas que promueven un liderazgo con énfasis en la participación y la organización del centro como componente de la gestión, en cuanto a espacios, tiempos y documentos; ***participación y educación***, como consecuencia de la gestión escolar y exigencia desde la normativa escolar, proponiendo niveles de participación en base a características específicas que permiten identificar la intensidad de dicha participación de los distintos agentes que componen las organizaciones de la comunidad local y educativa, identificando las ventajas para las instituciones la existencia de niveles altos de participación; ***política educativa para una gestión participativa***, finalmente son revisados los diversos cuerpos legales que obstaculizaron la participación en Chile y otros que actualmente la promueven, identificando experiencias internacionales, chilenas y en específico en contextos rurales e indígenas.

La revisión constante de fuentes primarias y secundarias permitirá demostrar y apoyar la interpretación de los resultados de la investigación, además de contribuir en la formulación de las conclusiones que darán respuesta a los objetivos de la investigación.

A continuación, en el siguiente esquema se exponen los diversos apartados que componen el marco teórico de la investigación.

## Figura 2

### Esquema de los componentes del marco teórico



Nota. El esquema muestra el componente teórico considerado en la investigación, teoría que permite establecer aspectos conceptuales y conocimiento existente.

## **CAPÍTULO 2**

# **EDUCACIÓN RURAL, INDÍGENA Y CATÓLICA**

La escuela rural ubicada en contexto indígena corresponde a un subsistema dentro del sistema escolar, el cual en las últimas décadas ha ido sufriendo diversos cambios asociados a las transformaciones sociales y culturales, las políticas públicas y las exigencias de la sociedad posmoderna. Con ello emanan las tensiones en cuanto a la labor que debe asumir la escuela para enfrentar su rol dentro de un contexto y territorio determinado. Estas instituciones que atienden a poblaciones indígenas en América Latina y el Caribe han asumido una lucha constante para mantenerse vigentes y lograr entregar una educación que permita a los niños, niñas y jóvenes romper el círculo de la pobreza. Sin embargo, su mayor esfuerzo se ha dirigido a mantener la cultura de estas comunidades mediante la recuperación y/o mantención de la lengua.

Conocer la escuela rural tanto a nivel latinoamericano como local, en el caso de Chile, es una necesidad, principalmente para aquellos que son parte de una comunidad territorial, he ahí lo central para mantener la identidad y cultura local. Por muchos años ha sido ignorada en las políticas educativas, lo que la ha llevado a la marginalidad, desconocimiento, descontextualización e invisibilidad. No menor ha sido la intervención de agentes privados en su revaloración, como es el caso de la escuela rural de Quilacahuín, hoy Colegio Quilacahuín. La Iglesia católica, por medio de congregaciones religiosas, ha llegado a aquellos lugares apartados donde las políticas públicas de educación y salud han sido esquivas; para muchos ha sido un medio para evangelizar, para otros un aporte al desarrollo social de la comunidad.

Tras el retorno de la democracia a Chile en el año 1990 se comenzaron a trazar las primeras directrices que iban en apoyo a las escuelas rurales del país, apoyos que fueron ascendiendo con los nuevos gobiernos; pero aún estaba estancada la revalorización de los pueblos originarios, entendiéndose que dicho calificativo, según UNESCO-OREALC (2012), no se basa en definiciones antropológicas, sino operativas. El fin de estas categorías es diferenciar los grupos étnicos que habitualmente se han encontrado en condiciones más desfavorables ante el sistema educativo formal de aquellos que han contado con una posición más cómoda en él.

Para el periodo de gobierno chileno entre los años 2000 y 2004, del presidente Ricardo Lagos Escobar, se creó y se comenzó a ejecutar el Programa Multifase de Desarrollo



Integral de Comunidades Indígenas-Programa Orígenes, el cual tuvo como objetivo contribuir al desarrollo integral con identidad de los pueblos aimara, atacameño y mapuche en el área rural. Esta iniciativa involucraba las áreas de educación, salud y desarrollo productivo con pertinencia cultural, por lo que fue un propulsor para la revalorización de las comunidades indígenas rurales y su participación.

En el siguiente apartado se presentará una revisión de la literatura existente con el fin de identificar los tipos de escuelas rurales existentes a nivel latinoamericano, para luego dar una mirada general a nivel local, con énfasis en aquellas que están insertas en contextos indígenas, específicamente el mapuche-huilliche, pueblo presente en el sur de Chile, del cual se considerará su historia educativa, sus características y su cultura. Además, se identificarán los distintos agentes y políticas que han promovido el desarrollo de estas escuelas, dentro de los cuales se destaca la Iglesia católica, como entidad que ha estado presente en sectores rurales e indígenas, y cómo se hace presente la participación comunitaria en la gestión escolar. Se visualizarán las ventajas, desventajas y experiencias que registran las distintas investigaciones y escritos en este ámbito.

Hay que destacar que la escuela en cuestión tiene la particularidad que es un centro escolar situado en contexto rural que difiere de la escuela rural tradicional en cuanto a su organización, es decir, no es aquella que se caracteriza por ser multigrado, sino por presentar grupos de estudiantes en todos los niveles de enseñanza, tanto educación básica como educación media, esta particularidad la aleja de la escuela rural multigrado donde existe mayor investigación, centrando la mirada a las relaciones de la escuela en territorio rural y su relación con el entorno.

## **2.1 Educación en contexto rural e indígena**

La UNESCO-OREALC (2012) ratificó que la mayor exclusión e inequidad está dada en las poblaciones indígenas de América Latina y el Caribe, que se hace evidente, sobre todo, en el acceso, la trayectoria y la calidad de los aprendizajes en el sector educativo.

Los alumnos indígenas se encuentran sistemáticamente entre las categorías sociales más desaventajadas en el campo educacional en la región, situación que muchas veces se potencia por su ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en la que viven. Esto se explicaría por la persistencia de patrones discriminatorios tanto en términos culturales como pedagógicos e institucionales en la educación, así como la aplicación de políticas de asimilación lingüística y cultural, todo lo cual dificulta un mayor logro educativo de los alumnos indígenas. (UNESCO-OREALC, 2012, p. 29)

La población indígena ha tenido que lidiar con diversas situaciones, como la pobreza, el conflicto de tierras y aguas, la escasa oferta educativa y la migración campo-ciudad, en especial las familias campesinas más jóvenes. Esto ha sido generado, como dijo Bello y Rangel (2000), por los bajos niveles de oportunidad formativos y laborales que han llevado a esta población a una constante fragmentación o exclusión.

El diagnóstico actual de las condiciones sociales y económicas en las zonas rurales de América Latina, según diversos estudios, como aquellos de la UNESCO-OREALC (2012), presentan un escenario no muy alentador, debido principalmente a la condición de pobreza de las familias campesinas, que posee una directa relación con la baja participación y aprovechamiento de las oportunidades educativas. Otros factores que afectan las condiciones de vida en el mundo rural, según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2018), son: inseguridad alimentaria, desigualdad, desempleo, falta de protección social y agotamiento de los recursos naturales debido a la degradación ambiental y el cambio climático. En síntesis, hay una gran brecha, desigualdad y deuda que deben ser atendidas en el sector rural e indígena.

A nivel global la ruralidad continúa siendo relevante en cuanto a la concentración de población, en ella se encuentra el 45 % del total mundial. En América Latina y el Caribe el 19% de la población se concentra en zonas rurales, según la ONU (2018), y específicamente para el caso chileno, de acuerdo con los datos proporcionados por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2018) los habitantes del campo representan un 10.1 %. Estos datos reafirman la necesidad de analizar las políticas públicas en el contexto rural, en las cuales la escuela desempeña un rol fundamental.

En relación con las cifras de pobreza en la región, el escenario es un poco más auspiciador para Chile, en el sentido que, junto a Uruguay, ha mejorado en las últimas décadas sus indicadores de disminución en este aspecto, aunque los porcentajes que aún persisten se vinculan con las zonas rurales e indígenas. En todo caso, la educación en América Latina, desde los años noventa, ha tenido una tendencia a considerar a los pueblos originales, evidente en los acercamientos a estos en los años setenta, como expuso López-Hurtado (2007) en Prat. El mismo autor presentó 13 claves para entender la educación intercultural en Latinoamérica, en las cuales destaca la necesidad de participación de la comunidad en los distintos aspectos, con una educación hacia dentro y desde fuera.

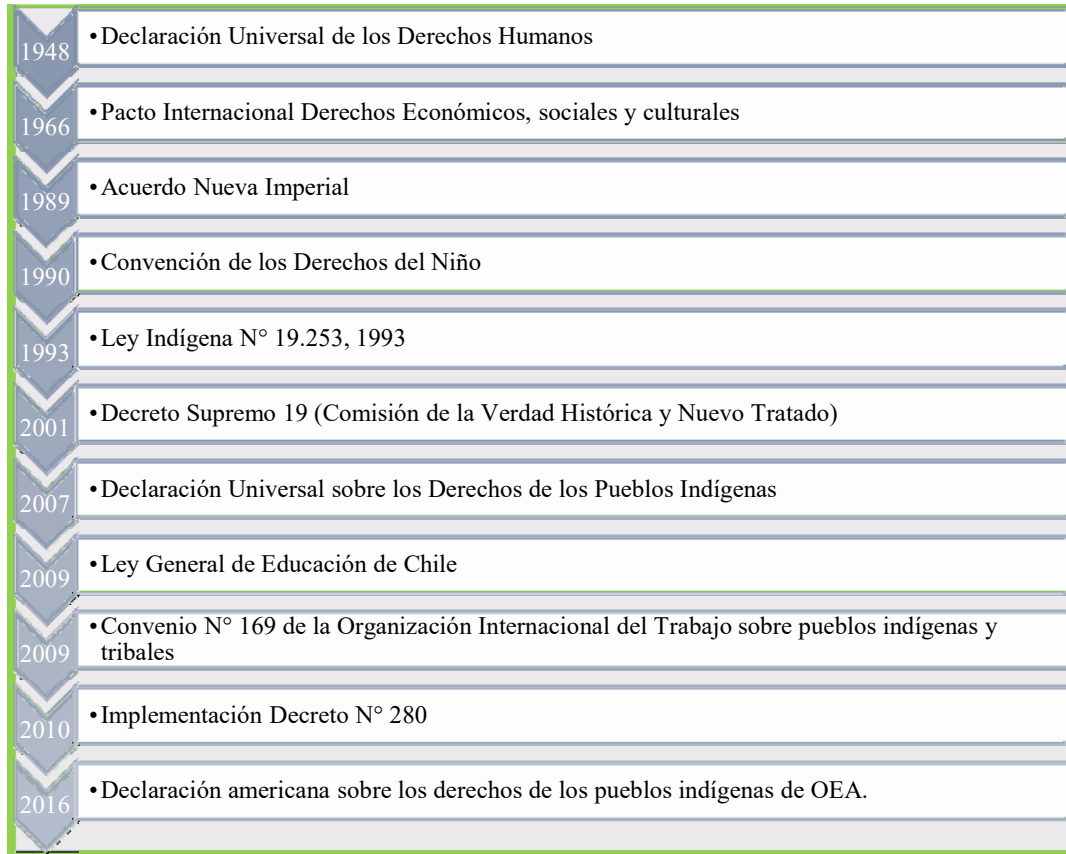
A pesar de que existen experiencias exitosas a nivel latinoamericano en la educación rural e indígena, a nivel local este sector, como afirmaron Raczynski y Román (2014), está en un estancamiento en lo que respecta a las políticas educativas y las consideraciones de las particularidades de quienes asisten y conforman este sistema. Estos mismos autores hicieron hincapié en la necesidad de que exista un mayor interés en las escuelas rurales, debido a que estas se relacionan directamente con la población indígena, por lo cual, además, se requiere innovación para atender la diversidad y, a la vez, resaltaron la importancia social de estas comunidades. Así también lo manifestaron Núñez et al. (2014), quienes señalaron que estas escuelas son las que atienden a la población que posee los mayores niveles de pobreza e indigencia, por lo que requieren de una mirada y un actuar distintos.

De las escasas iniciativas existentes en Chile, se encuentra la experiencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual nació como una propuesta educativa, que también se ha presentado en otros países de América Latina, como respuesta a las exigencias y demandas de los pueblos originarios y/o indígenas, con el fin de mejorar sus oportunidades en el desarrollo social y educacional. La principal demanda se enmarca en la exigencia de contar con un sistema escolar con pertinencia social y cultural, entendido como “aquel proceso educativo escolar que incorpora los contenidos educativos propios del contexto sociocultural de los estudiantes y los intereses de la familia y la comunidad sobre la educación, desde su propio marco epistémico” (Arias-Ortega, Riquelme, 2019, p. 178).

El PEIB existe desde el año 1996 al interior del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), el cual ha transitado por varias etapas que han permitido acumular experiencias sobre las políticas dentro del espacio escolar entre las culturas de los pueblos originarios y el resto de la población. Para comprender este programa se expondrá una breve descripción de su génesis, objetivo y alcances, de acuerdo con la misma entidad (MINEDUC, 2018), como acción vinculante de la educación en el contexto rural e indígena chileno. Este programa ha sido el puntal de la política de interculturalidad que ha promovido el MINEDUC, el cual surgió al alero de la Ley Indígena N.º 19.253 de 1993, cuyo objetivo es el reconocimiento, el respeto y la protección de las culturas de los pueblos originarios. Aunando a esta ley existen otros cuerpos legales que han dado sustento al PEIB desde la política internacional y local.

### Figura 3

#### *Marco legal para la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe*



Fuente: MINEDUC (2017)

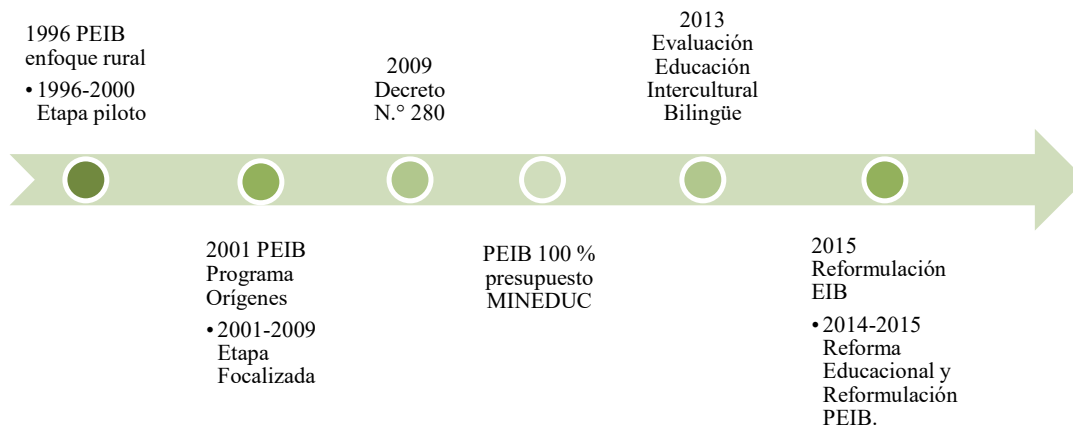
Tal como se expuso en párrafos anteriores, en el año 1996 se generó un convenio de colaboración entre el MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), gracias al cual se comenzó a implementar el PEIB, con el fin de establecer “calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas” (MINEDUC, 2018, p. 12). El quehacer de dicho programa se centró en tres ejes de acción:

- Contextualización curricular
- Participación comunitaria
- Enseñanza de las lenguas indígenas

La cronología de acción del PEIB se puede resumir en la siguiente figura.

**Figura 4**

*Cronología implementación Programa de Educación Intercultural Bilingüe*



Fuente: MINEDUC (2017)

Para varios académicos como Williamson (2000), Forno et al. (2009) y Arias-Ortega y Riquelme (2018) esta iniciativa muestra una serie de inconvenientes en la escuela que dificultan su aplicación, que se deben específicamente a las imposiciones en el ámbito político y administrativo. “Frente a un espacio rural e indígena, que se auto percibe colonizado, reiteradamente intervenido y transformado, surgen tensiones y se genera acciones de resistencia y contra desarrollo” (Forno et al., 2009, p. 287). De igual manera, las críticas se centran en la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el sentido que debiese ser una educación situada en lo social y cultural. Para Arias-Ortega y Riquelme (2018) la EIB se encuentra sometida a los objetivos neoliberales de la política educativa estatal, con el fin de mantener las desigualdades sociales.

En el contexto chileno son visibles las políticas educativas que instan a la inclusión de saberes y conocimientos indígenas en las escuelas rurales, como expresaron Quintriqueo (2010), Forno (2015), Álvarez (2015) y Arias-Ortega y Riquelme (2018), pero estas políticas no son suficientes. Faltan acciones específicas que generen los impactos deseados por los pueblos originarios, así como la ejecución de acciones concretas que visualicen los ejes de acción del PEIB, en particular los que se refieren al componente

participativo comunitario, más allá del traspaso de información. A su vez, no se deben olvidar las acciones vinculantes con el territorio donde está la escuela, el espacio rural en el cual convergen y conviven diversas culturas.

### ***2.1.1 La nueva ruralidad***

La escuela es la institución clave para enfrentar la nueva ruralidad, concepto con el cual se ha identificado el sector campesino, siendo la CEPAL la institución que la posicionado con una mirada más auspiciosa, para ello es fundamental la participación de la comunidad para posicionar una mirada favorable acerca de esta novedad, aquella que permite establecer un futuro de manera auspicioso, al trabajar la pertenencia y promover como meta la identidad de quienes son parte de dicho contexto, en cierto modo hacer visible a Pedagogía Rural, así como lo expone Galván (2020), aquella que sitúa currículos adecuados a los contextos culturales, incluyendo saberes propios del territorio campesino, resguarden la identidad y causen dinámicas interculturales.

En el mundo rural es apreciable la existencia de perspectivas opuestas en cuanto a su valoración, existen aquellas personas e instituciones que la ven como desprovista, como un espacio que presenta una serie de necesidades, en definitiva, una percepción negativa. Por el otro lado, hay quienes la catalogan de manera más positiva, mirada que ha ido teniendo mayor impulso, específicamente al destacar y valorar las culturas locales y el ambiente más saludable. Así que, la escuela, como ya se ha expuesto, desempeña un rol clave en esta nueva ruralidad, sobre todo en la relación con el medio ambiente, la participación y el resguardo de la cultura.

La ruralidad se ha ido modificando con el tiempo, debido a las diversas transformaciones que se viven en ese contexto, que involucran desde la organización familiar, las actividades económicas y las dinámicas de organización territorial hasta la migración campo-ciudad. Esta última ha traído consigo un aumento de población en las zonas periféricas de las ciudades, sectores caracterizados por la precaria condición socioeconómica. Las comunidades humanas rurales engloban casi la mitad de la población mundial. Dentro de sus características en común está la baja densidad demográfica y que sus actividades de desarrollo económico están relacionadas con la agricultura y la ganadería, aunque también existen otras vinculadas a la recolección.

Las áreas rurales han pasado de tener un papel básicamente agrario a ser indispensables para el modelo económico predominante. Rubio, como se citó en Armas y Macía (2017), expuso que los habitantes rurales son quienes proveen de alimentos, materias primas y recursos humanos a las ciudades, aunque para muchos sean invisibles. En los últimos años se han producido transformaciones importantes en el sector. Estos cambios han implicado, como señalaron Sancho y Reinoso (2012), modificaciones espaciales, funcionales y socioeconómicas, que han llevado a la ruralidad tradicional a ser vista de manera distinta, aunque aún quedan espacios que han luchado por mantener su estructura. Estos autores también afirmaron que la delimitación y definición de las áreas rurales es un quehacer complicado, debido a las diversas variables que se entrelazan y deben ser analizadas.

Por décadas el sector rural ha sido señalado y asimilado como una zona atrasada y rústica, aunque es necesario resaltar que, en el último tiempo, cómo se ha expuesto en párrafos anteriores, se le ha dado una connotación más positiva, en especial asociada a la calidad de vida. Esta nueva mirada, como dijeron Armas y Macía (2017), hace que el medio rural sea visto no solamente como un espacio de producción, sino como un espacio que aporta una serie de valores de interés para la nueva sociedad, como el paisaje, la cultura, la justicia social y la alimentación saludable. Además, como agregó Woods, como se citó en Armas y Macía (2017), son espacios donde habitan culturas indígenas diversas que legitiman formas de vida tradicionales.

En décadas recientes los espacios rurales se han modificado en términos económicos, sociales y culturales, lo que ha llevado a hablar de una nueva ruralidad. Los instrumentos clásicos de caracterización y medición de lo rural han resultado limitados para integrar los flujos e interacciones que definen estos espacios. Los patrones de producción, consumo y movilidad cambiaron profundamente, y sacaron a la luz la necesidad de reposicionar los espacios rurales en las agendas de las políticas públicas en favor del crecimiento y el desarrollo (Gaudin, 2019).

Recientemente, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha expuesto y validado la nueva mirada que se le está dando a lo rural, en el sentido que se han transformado variables que han obligado a los diversos Estados a incorporar en sus



agendas de políticas públicas los espacios rurales. La nueva ruralidad según la CEPAL (2019) surgió en Europa, América Latina y el Caribe, tras el proceso de globalización de los mercados internacionales.

La nueva ruralidad encuentra sus fundamentos y orígenes en el impacto sobre áreas rurales de la expansión del capitalismo de los años ochenta, la mundialización de los flujos financieros y la globalización acompañada por una uniformidad cultural. Es decir, la noción de nueva ruralidad encuentra sus fundamentos en una profunda transformación de los espacios rurales. (CEPAL, 2019, p. 18)

La nueva ruralidad ha llevado a una dinámica distinta a la que se vivía en las décadas anteriores. Un ejemplo de esto es el aumento de los ingresos a nivel de servicios, que ha generado modificaciones significativas en los espacios laborales y en la manera de desarrollar el trabajo. Así mismo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, como se citó en CEPAL (2019), se ha referido a los cambios recientes que dan fundamento al marco conceptual de la nueva ruralidad, como se muestra en la a continuación.

Tabla 7

*Cambios recientes en el paradigma rural*

Sectoriales
Menor participación del empleo y del valor agregado agropecuario en a la actividad económica rural.
Mayor interdependencia entre lo agropecuario y otros sectores.
Creciente importancia de los procesos de aprendizaje e innovación.
Mayores encadenamientos productivos y posibilidades de escalamiento.
Demográficos
Disminución de la población radicada en zonas rurales.
Cambios por desplazamientos de la población dentro de las zonas rurales.
Cambios en la distancia a los centros urbanos.
Territoriales
Cambios en la percepción de lo rural.
Creciente valorización de los recursos locales.
Cambios en la estructura productiva que implican una reorganización del espacio y los territorios.
Nuevos actores y formas de coordinación.
Creciente interacción con los espacios urbanos.

Nota. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición*. Ciudad de México, CEPAL, 2019.

Esta nueva conceptualización de ruralidad hace énfasis en las potencialidades más que en las carencias, lo que involucra nuevas dinámicas y, en consecuencia, toca a distintas esferas de relaciones en la vida rural, como el trabajo, la salud, la familia y, directamente, el ámbito educativo, por ende, la escuela. Como se expuso en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2016), para enfrentar los nuevos escenarios sociales que tienen relación con el desarrollo humano es indispensable promover iniciativas que permitan la valorización de lo local, que estén destinadas a la población más vulnerable y con necesidades específicas, y promover políticas tanto a nivel micro como macro, con el fin de favorecer el desarrollo humano.

Sin embargo, el apoyo a las políticas nacionales también supone garantizar la participación de la población para influir en dichas políticas y evaluar los resultados en materia de desarrollo, en particular la voz de las personas que se encuentran en situación de marginación y vulnerabilidad. Para ello, es preciso mejorar sustancialmente la calidad y el uso de los datos a fin de formular políticas con base empírica. Y habrá que reforzar enormemente los sistemas y las herramientas para la transparencia, la rendición de cuentas y la evaluación. (PNDU, 2016, p. 133)

### ***2.1.2 Pueblos indígenas en el sur de Chile***

En tiempos muy antiguos un diluvio destruyó la humanidad. Según algunas versiones, fue un castigo por costumbres disipadas. Todas lo imputan a una serpiente monstruosa, ama del océano, llamada KAI-KAI, según su voz. Huyendo del ascenso de las aguas y de la oscuridad que reinaba, los humanos cargados de víveres subieron a una montaña de cima triple, que pertenecía a otra serpiente, enemiga de la primera. Se llamaba ITEN-TENI, también de acuerdo con su voz; acaso había llegado a adoptar el aspecto de un pobre viejo para advertir a los hombres del peligro que los amenazaba. Quienes no treparon suficientemente aprisa perecieron ahogados; se mudaron en peces de especies que, más tarde, fecundaron a las mujeres acudidas a pescar durante la marea baja. Así fueron concebidos los antepasados de los clanes que tienen nombres de peces. A medida que los sobrevivientes se elevaban por el flanco de la montaña,

esta se elevaba o, según otras versiones, flotaba en la superficie de las aguas. Largo tiempo IKAI-KAI y ITEN-TENI trataron de vencer. Por último, ganó la montaña, mas no sin haber acercado los humanos al sol tanto que tuvieron que protegerse la cabeza con los platos en que habían acumulado sus provisiones. Pese a estas sombrillas improvisadas, muchos perecieron y varios quedaron calvos. Tal es el origen de la calvicie. Cuando JKAI-KAI se declaró vencida, no quedaban más que una o dos parejas sobrevivientes. Un sacrificio humano les permitió obtener el descenso de las aguas. Y repoblaron la tierra. (Foerster, 1995, p. 162)

Dentro del ambiente rural predomina una población indígena que habitualmente ha estado asociada a la marginación en las distintas esferas (geográficas, económicas, acceso a salud y educación). Esta ha sido impuesta desde la mirada urbana u occidental, quienes, a la vez, son los que discriminan y reprimen la representación política y la participación de los pueblos indígenas, por lo que se asocia la ruralidad con la pobreza (Banco Mundial, 2015).

De acuerdo con Williamson et al. (2017), el sector campesino indígena dispone de una fuerza de transformación estructural que se encuentra posicionada en los territorios indígenas de donde se organizan para gestar sus demandas, en el caso chileno durante las últimas décadas se han presentado diversos conflictos, destacando las relacionadas a la posición de la tierra, la desconexión y escasa participación en las decisiones sociales que influyen en las comunidades y territorio.

Respecto a la cantidad de indígenas que habitan la región, de acuerdo con los datos que proporcionó el Banco Mundial (2015), durante el año 2010 bordeaba los 42 millones en toda América Latina, que representaban el 7.8 % de la población total, de la cual las poblaciones más extensas se concentraban en México, Perú, Guatemala y Bolivia, equivalentes a un 80 % del total. El Salvador, Brasil, Paraguay, Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica y Venezuela tenían las cantidades más pequeñas de población indígena. Se estima que existe una división de 400 pueblos indígenas. Es importante señalar que la metodología de determinación del número de personas indígenas está dada por la autoidentificación y el uso de lenguas indígenas, según CEPAL como se citó

en Banco Mundial (2015). En Chile los pueblos indígenas se encuentran presentes a lo largo de todo el país; los resultados del último censo desarrollado en el año 2017 arrojaron que el 12.8 % de la población se considera perteneciente a un pueblo indígena. Comparado con el censo del año 2002 hay una diferencia de 2 %, es decir, un aumento en la identificación directa con los orígenes.

Se debe tener presente que con la publicación en 1989 del Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), llamado Convenio 169, y con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007 se establecieron ciertas obligaciones al Estado chileno, en relación con sus acciones con los pueblos indígenas, en especial sobre el reconocimiento de sus identidades. Como se ha expuesto, la población indígena de Chile representa cerca del 12 % de la población nacional, que asciende a 17 millones de habitantes según el Instituto Nacional de Estadística. La Ley Indígena 19.253 del año 1993 reconoce la existencia de nueve pueblos indígenas: aimaras, quechuas, atacameños, collas y diaguitas en el norte del país; mapuches, kawésqar o alacalufe, y yámana o yagán en el sur; y rapanui de la Isla de Pascua, en la zona insular. Esta especifica el reconocimiento de los pueblos indígenas y de las nueve etnias:

El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo de acuerdo a sus costumbres y valores (...) Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación. (Ley 19.253, 1993, art. 1)

En el año 2012 el Ministerio de Obras Públicas de Chile (MOP) presentó un estudio, en el cual se dio a conocer la distribución territorial de los nueve pueblos indígenas reconocidos en el país. En el norte habitan las tierras altiplánicas, quebradas, pampas y valles cordilleranos, en el sur ocupan zonas entre la costa y la cordillera de los Andes, y el borde mar de islas y archipiélagos. También, la Isla de Pascua o Rapa Nui, ubicada en

el Océano Pacífico, es territorio indígena. Para una mayor comprensión, en la Tabla 8 se muestra esta distribución.

Tabla 8

*Distribución pueblos indígenas y áreas de desarrollo indígena (ADI)*

Pueblo indígena	Región	Provincia	Comunas	ADI
Aimara	Arica	Arica	Camarones	Alto Andino
	Parinacota	Parinacota	Putre, General Lagos	Alto Andino
	Tarapacá	Iquique	Camiña, Colchane, Huara, Pica, Pozo Almonte	Jiwasa Oraje
Quechua	Tarapacá	Iquique	Pozo Almonte	Jiwasa Oraje
	Antofagasta	El Loa	Ollagüe, Calama	Alto el Loa
Atacameño	Antofagasta	El Loa	Calama	Alto el Loa
Colla	Atacama	El Loa	San Pedro de Atacama	Atacama
		Copiapó	Copiapó, Tierra Amarilla	--
Diaguíta	Atacama	Huasco	Alto del Carmen	--
Rapa Nui	Valparaíso	Valparaíso	Isla de Pascua	Te Pito o Te Henua
Mapuche (Pehuenche)	Bío Bío	Bío Bío	Alto Bío Bío	Alto Bío Bío
	Mulchen			
Mapuche (Lafquenche)	Bío Bío	Arauco	Cañete, Contulmo, Tirúa	Lleu Lleu
Mapuche	Araucanía	Malleco	Angol, Collipulli, Ercilla, Lonquimay, Los Sauces, Lumaco, Purén, Renaico, Traiguén, Victoria	Puel Nahuelbuta, Lumaco, Traiguén, Los Sauces
		Cautín	Carahue, Cunco, Freire, Curarrehue, Galvarino, Gorbea, Lautaro, Loncoche, Nueva Imperial, Padre las Casas, Perquenco, Pitrufquen, Pucón, Temuco, Toltén, Vilcún, Villarrica	Puel Nahuelbuta Lago Budi
Mapuche (Huillliche)	Los Ríos	Valdivia	Lanco, Mafil, Mariquina, Panguipulli, Valdivia	--
		La Unión	Futrono, La Unión, Río Bueno, Lago Ranco	--
Mapuche (Huillliche)	Los Lagos	Osorno	Osorno, Puerto Octay, San Juan de la Costa, San Pablo, Río Negro, Purranque y Puyehue	--
		Chiloé	Ancud, Quemchi, Castro, Chonchi, Quellón, Dalcahue y Queilén	--
Kawésqar	Magallanes	Última Esperanza	Puerto Natales	--
Yámana	Magallanes	Magallanes	Punta Arenas	--
		Antártica	Puerto Williams	Cabo de Hornos

Nota. La Tabla 8 muestra los nueve pueblos indígenas reconocidos en Chile y su distribución por región, provincias, comunas y su área de desarrollo. Fuente: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI, 2011).

Las áreas de desarrollo indígena son definidas “como espacios territoriales en que los organismos de la administración del Estado focalizarán su acción en beneficio del desarrollo armónico de los indígenas y sus comunidades” (MOP, 2012, p. 10). Estos espacios de desarrollo indígena poseen incidencia en diversas normativas y leyes del Estado chileno, que apoyan el reconocimiento de los pueblos indígenas. Este estudio se centra en el pueblo indígena mapuche–huilliche, que, para Ramírez, como se citó en Alcamán (2016):

Los naturales de la jurisdicción y dependencia de Valdivia se dividen entre sí en picunches y güilliches, o del sur y del norte que eso significan los nombres. Los que habitan entre el río Toltén alto y bajo, o entre costa y llanos hasta el río de Valdivia que nace al pie de la cordillera de la gran laguna de Huanegue son los picuntos o picunches, y los del otro lado del río de Valdivia para el sur se llamarán güilliche. (p. 30)

Por lo tanto, la denominación huilliche corresponde a una definición, en esencia, geográfica. Estos mismos históricamente se han denominado mapuches, que significa gente de la tierra, por lo que hoy en día se autodenominan mapuches-huilliches. El nombre del grupo indígena mapuche surgió en el siglo XIX; antes era conocido con diversos nombres, como nagche, huenteche o boroanos, entre otras. Para Alcamán (2016) los mapuche-huilliches son uno de los pueblos indígenas de los cuales se cuenta con escaso conocimiento en la etnohistoria chilena.

Los mapuches no se agrupan en pueblos, su presencia en el sector, preferentemente rural, se da en grupos familiares que habitan terrenos comunitarios, donde las familias poseen pequeñas extensiones de tierra destinadas al cultivo, praderas o bosque. El número de mapuches asciende a 604 349, equivalente al 87.3 % de toda la población indígena del país y al 3.9 % de la población total (Instituto Nacional de Estadística, 2002). El 33.6 % se concentra en la región de la Araucanía, un 30.3 % en la región

metropolitana de tipo urbana, un 16.7 % en la región de los Lagos, un 8.8 % en la región del Bío-Bío y el otro 10.6 % en el resto del país. La población indígena chilena se encuentra asentada principalmente en zonas urbanas, un 74 % de ellos habita las distintas ciudades a lo largo del país, y el 26 % restante habita zonas rurales; el pueblo mapuche es aquel que presenta una mayor concentración de ruralidad (Ministerio de Obras Públicas, 2016).

Para describir la cosmovisión mapuche a continuación se expondrán brevemente sus componentes principales, que son la representación del universo y la religiosidad (Foerster, 1993; Grebe et al., 2005 y Cancino, 2016).

- Representación del universo: los mapuches conciben el cosmos como una serie de plataformas que aparecen superpuestas en el espacio. Dichas plataformas son todas de forma cuadrada y de igual tamaño. Fueron creadas en orden descendente en el tiempo de los orígenes, tomando como modelo la plataforma más alta, recinto de los dioses creadores. Consecuentemente, el mundo natural es una réplica del sobrenatural, correspondiente a la concepción vertical del cosmos.

El universo mapuche está orientado según los cuatro puntos cardinales, reconociéndose, por lo tanto, cuatro direcciones organizadas a partir del este, lugar de la cordillera de los Andes y región matriz de la presente concepción espacial. Consecuentemente, el ciclo solar diario parece ser decisivo en la elección de este punto de referencia, puesto que en el área andina el sol nace en la cordillera (este) y se pone en el mar (oeste). La plataforma cuadrada terrestre constituye la “tierra de las cuatro esquinas”, también llamada “tierra de los cuatro lugares” (meli witrán mapu) o “tierra de las cuatro ramas” (meli chankiñ mapu).

- Religiosidad: el mapuche piensa y vive su identidad religiosamente, de un modo trascendente, en la medida que las reglas sociales y valóricas que los rige son concebidas y representadas como un don de CHAO NGENECHEN (Dios de los mapuches). Esas reglas sociales y valóricas son el conjunto de símbolos y de prácticas tradicionales (que son reinterpretadas constantemente), como también de creencias que señalan que el mapuche y la tierra fueron creados por el Dios.

Con los ritos se recrean y se reviven las reglas sociales y valóricas, así también la reciprocidad con el ser supremo mapuche, por los nuevos dones otorgados (la vida, la salud, la fertilidad, etc.). El mapuche, entonces, se concibe como una criatura precaria que requiere de lo sagrado, en la medida que solo ahí está el fundamento de lo real. En segundo lugar, la relación identidad-religiosidad se refiere a que las representaciones o símbolos sagrados “tienen la función de sintetizar el ethos de un pueblo el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético y su cosmovisión, el cuadro que ese pueblo se forja de cómo son las cosas en la realidad, sus ideas más abarcativas acerca del orden. Por último, los símbolos sagrados se articulan no en el logos sino en el rito. Con esto queremos decir que la identidad no es un proyecto o un horizonte de valores que impulse la actividad humana a la búsqueda de nuevas formas de llevar los valores. (p.43)

Las características y cosmovisión del pueblo mapuche-huilliche lo constituyen como un pueblo particular; por ende, trabajar con y para ellos no es algo fácil, incluso menos en la actualidad cuando existe un proceso de reivindicación para hacer visible la cultura, que por muchos años fue aquietada. Actualmente la escuela ha pasado a ser un socio clave para estos nuevos procesos; así como en su momento fue una de las instituciones utilizadas para invisibilizar la cultura, con la fuerza de casi exterminarla, hoy es la llamada a trabajar desde y para el territorio donde se encuentra inserta.

## **2.2 La educación indígena**

Como se ha expuesto, la configuración organizacional del pueblo mapuche-huilliche se caracteriza por ser familiar, por medio de ella se va transmitiendo el conocimiento de la cultura indígena, mediante la oralidad y la experiencia mantenían su sentido de identidad. Reconocida como una sociedad especialmente oral, su lengua no tuvo escritura hasta la colonización española, en cuanto a la manera de relacionarse entre ellos y con su entorno destaca la horizontalidad en las relaciones con énfasis en la unión de la comunidad familiar, valoración y respeto por el medio ambiente (Poblete, 2019).

Los niños que eran parte de la familia aprendían de su entorno, padres, abuelos y diversas vivencias su religiosidad, cosmovisión y relación con la naturaleza. El pueblo



indígena mapuche desarrollaba su conocimiento, y todavía lo hace en algunas comunidades, acercándose a la naturaleza, con el fin de analizarla e integrar nuevos aprendizajes. Al mismo tiempo practicaban rituales para la búsqueda del saber, con el objetivo de alcanzar el buen vivir, “su logro implica la interrelación de diversas prácticas, valores, procesos cognitivos, afectivos, espirituales y físicos vinculados entre sí” (Loncon, 2017, p. 209).

En ese contexto, en la educación mapuche participaban algunos agentes que eran claves y que actualmente han ido retomando su rol en las comunidades, como es el caso de los sabios (Kimches). Dentro de sus labores se encuentra reconocer el valor de la biodiversidad y el vínculo espiritual, es quien entrega consejos y contribuye en la mediación entre las familias. Además de estas personas, estaban quienes dominaban la artesanía e iban traspasando sus saberes a los más jóvenes; así, el saber estaba en la comunidad, el entorno, la naturaleza, en el proceso educativo denominado kimeltuwün en lengua mapuche (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

Como toda cultura, los mapuches desarrollaron sus propias formas de acercarse a la naturaleza, tanto para analizarla como para integrar el conocimiento. Como aseguró Loncón (2017), para comprender este sistema de enseñanza es necesario atender algunas interrogantes: ¿Para qué se aprende?, ¿cuál es el sentido del conocimiento en la cultura mapuche? y ¿cuáles son las orientaciones básicas para producir el conocimiento? Para dar respuesta a estos interrogantes y comprender algunos conceptos claves la misma autora presentó lo siguiente:

- *Lof*, “comunidad”. Este es el espacio donde nace el saber, el trabajo, la ayuda mutua, y donde se vive el buen vivir.
- *Feyentun ixofij mogen*, “creer en la biodiversidad”. Buscar el equilibrio con la naturaleza y valoración de la biodiversidad.
- *Mapu kajfvzugu*, “la tierra es sagrada”. El conocimiento debe considerar que la tierra es espiritual, todo lo que existe en ella se respeta porque tiene espíritu, fuerzas que son necesarias para el buen vivir.

- *Beliwlvn ka malvvn*, “observar y experimentar”. Los saberes mapuches nacen de la observación, de la experimentación, y se estabilizan a lo largo del tiempo. En este eje entra el trabajo y la experiencia.
- *Pepiliwvn*, “acomodar la vida, las cosas”. Resolver los problemas a partir de lo aprendido.
- *Inaruen*, “darse cuenta”. El saber también cumple la función de hacer que la gente se dé cuenta de sus acciones y cambiar cuando es necesario.
- *Kimcegen*, “ser sabio”. En el sentido mayor del saber implica asumir todos los puntos anteriores, no solo de la dimensión intelectual del saber, sino también la afectiva, social, espiritual y física. El ser sabio está conectado con la comunidad, cree en la diversidad de vida y en la espiritualidad de la tierra, se corrige por la experiencia, no debe mentir, es capaz de conocer a través de los sueños. Su saber es ético con la comunidad y la naturaleza.
- *Zugun*, “palabra”. Todo el saber se transmite a través de la palabra verdadera. Mentir invalida el sentido del saber y la vida mapuche.
- *Pewma*, “sueño”. El saber espiritual se trasmite a través del *pewma*. (FindGlocal, s.f., párr. 1)

La educación mapuche destaca por el uso de la palabra como mecanismo de traspaso del conocimiento y como agente creador de la realidad. Por eso, los integrantes de cada comunidad poseen un rol clave en estos procesos.

Lo fundamental en la educación mapuche se relaciona con el pasado incorporado porque representa todo lo que el actor (padres de familia) lleva a la escena de la acción educativa. Es decir, el conjunto de sus experiencias adquiridas en forma de habilidades y disposiciones para actuar, sentir y pensar como condición vital y permanente. Es un pasado incorporado respecto de la memoria social y el efecto de sentir y pensar que está unido a una “herencia social familiar” de un “saber de pertenencia. (Quilaqueo et al., 2016, p. 1055)

Lo que se ha expuesto hasta aquí es una mirada resumida del sistema educacional mapuche, que predominaba en todo el pueblo y aún persiste en algunas comunidades que se han resistido a la escolarización de los niños, niñas y jóvenes. Los mapuches-huilliches perdieron este sistema de educación en el momento en que se estableció la República de Chile en el siglo XIX, es decir, la comunidad dejó de ser el espacio donde se desarrollaba el proceso educativo de las nuevas generaciones. Con base en esto, es atendible y comprensible la necesidad de conversar, dialogar, encontrarse y ser parte de los procesos que actualmente reclama el pueblo mapuche, llamado poco escuchado en la política chilena. En definitiva, se debe incentivar la participación del pueblo en los temas que le conciernen en cuanto a territorio, salud, educación y reconocimiento.

### ***2.2.1 Territorio, cultura y educación***

Para los pueblos indígenas de Latinoamérica el territorio es un componente esencial y clave dentro de la cultura. Es tan importante como la lengua, la familia, la cosmovisión, la religiosidad, los ancianos y la naturaleza; si estos elementos se encuentran presentes, la cultura indígena se mantendrá viva. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos respecto a la definición de territorio expone:

No es solamente los espacios ocupados físicamente, sino también aquellos que son utilizados para sus actividades culturales o de subsistencia, tales como las vías de acceso, por considerar que “esta visión es acorde con la realidad cultural de los pueblos indígenas y su relación especial con la tierra y el territorio, así como los recursos naturales y el medio ambiente en general. La ocupación de un territorio por parte de un pueblo o comunidad indígena no se restringe al núcleo de sus casas de habitación; por el contrario, el territorio incluye un área física conformada por un núcleo de casas, recursos naturales, cultivos, plantaciones y su entorno, ligados en lo posible a su tradición cultural. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009, p. 13)

Para los pueblos indígenas el territorio traspasa la concepción tradicional que posee el mundo occidental, además del espacio físico incluye el subsuelo, el hábitat, vegetación y fauna existente. Ahora, desde una mirada cultural occidental y una concepción más moderna, al exponer el concepto territorio se hace referencia a los poderes que se

ejercen sobre un espacio, que lo demarcan y diferencian de otros. Cuando se habla de territorio se hace referencia a límites geográficos, culturas, políticas y relaciones que se dan entre las personas que habitan un determinado espacio territorial, como es el sector rural.

El cambio que ha presentado el mundo rural no ha sido menor, al tener una marcada migración de sus integrantes a la ciudad en busca de mejores expectativas de vida para sus hijos, pero ello no significa que la vida y los sistemas presentes en el campo vayan a desaparecer.

Una visión apocalíptica propia de los que consideran que dentro de poco el mundo rural habrá desaparecido, nosotros pensamos que el conjunto del mundo rural se encamina, eso sí a ritmos diferentes hacia una estructura local con una cierta singularidad que se produce como consecuencia de los tipos de interacciones que se desarrollan en ella. Dicho en otras palabras. Es muy probable que el futuro del mundo rural se desruralice (que las actividades propias del primer sector pierdan importancia) pero no por ello tienen que desaparecer las formas de interacción que le son propias. (Boix, 2003, p. 1)

Entre los sistemas presentes en el mundo rural se encuentra la escuela, responsable de la educación del territorio donde está suscrita y que históricamente, como manifestó Carbonell, como se citó en Longás et al. (2008), ha sido un espacio de tránsito entre la familia, la sociedad y el trabajo. En ese sentido, para Zabalza (2012) la vinculación de la escuela con el territorio donde está inserta es un componente clave para establecer pertenencia a nivel escolar. Más aun en contexto indígena donde se encuentra presente la demanda por recuperar y reivindicar la cultura mapuche-huilliche, que actualmente en el territorio se encuentra fragmentada.

Para algunos autores la búsqueda de la homogeneización de la educación sin considerar contextos ha llevado “a un juego de tensiones entre lo local y global” (Zabalza, 2012, p. 9). Esto, además, ha arrastrado a los centros escolares, que son parte de estos contextos, al constante cuestionamiento de si trabajar por el territorio y conservar la identidad o llevar al centro escolar a nuevas dinámicas que presenta la sociedad actual, es decir, homogeneizar la educación a la realidad urbana.

La escuela ha de ser el medio que fortalezca la comunidad local, pues, como Núñez et al. (2014) señalaron, es el medio o lugar donde confluyen los distintos integrantes del territorio y en el cual existe la instancia de vinculación con el Estado. Para estos autores la escuela desempeña un rol preponderante en la vida social del territorio, ejemplo de ello es la experiencia en Chile del impacto que ha generado el cierre de escuelas rurales en sectores que fueron afectados por el terremoto del año 2010, como se analizó en su estudio *¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural?* (2014).

Cerrar una escuela en un territorio rural, que por años se concibió como espacio de encuentro, trae drásticas consecuencias, específicamente genera implicaciones para la cohesión social a nivel macro institucional, comunitario e individual. En el primer caso, se anula la conexión institucional entre las comunidades y el Estado chileno, en el segundo, se pierde el punto de encuentro y socialización territorial, y en el último, las personas ven cómo se van deteriorando los espacios y se van restringiendo las posibilidades de desarrollo que en un momento determinado fueron ofrecidas por el Estado. En consecuencia, la actual escuela rural en contextos indígenas debe repensar sus políticas de gestión, que se han enfocado en homogeneizar la educación por medio de diversos instrumentos que equiparan la escuela urbana y rural, y dejan de lado aspectos esenciales de la comunidad, como la cultura y el territorio.

### **2.3 Educación católica en lo rural e indígena**

Cuando se habla de la educación católica en el mundo rural indígena, de forma obligada hay que remontarse al tiempo de la conquista española en América, proceso que estuvo aparejado con la evangelización por parte de las órdenes religiosas católicas. Estas, según Torres (2014), fueron las primeras impulsoras de los emprendimientos educativos en el periodo colonial, basados en el patronato iniciado por el papa Julio II en el año 1508, con el objeto de implantar la cristiandad sobre los pueblos indígenas de América del Sur.

Fue así como un 12 de febrero de 1541 se levantó la cruz en Santiago de Chile y en los años venideros se construyeron capillas y templos, que sirvieron de hogar para las órdenes religiosas llegadas al país. Con el transcurrir de los años el proceso de evangelización comenzó a avanzar hacia el sur del territorio y llegó al lugar donde

habitaban los mapuches, por lo que se generaron enfrentamientos como oposición a la presencia española y religiosa, y se destruyeron ciudades y templos, acto que no frenó el proceso, sino que le dio mayor vigor y condujo a la instalación de nuevos templos en lugares estratégicos y con resguardo. Estos relatos se recogen de las memorias franciscanas del Ciré (2002), quien mencionó que entre los años 1541 y 1826 se encontraban en Chile unas 2500 iglesias y capillas.

La acción educativa con impronta occidental en el sur de Chile tiene su origen en el primer siglo de dominio español, en el que los jesuitas figuran como los evangelizadores iniciales de la población indígena mediante misiones ambulantes. A mediados del siglo XVIII fueron los franciscanos quienes se hicieron cargo de la labor de los jesuitas. Estos se preocuparon por instalar misiones estables para cumplir la tarea de evangelizar por medio de la educación; de esta forma se creó una red en el sur del país que daba educación a los hijos de las autoridades indígenas, con el propósito de convertirlos en cristianos y que propagaran la religión católica entre los miembros de su comunidad (Memoria Chilena, s.f.). Para tal fin en la ciudad de Chillán de Chile se estableció el colegio de caciques<sup>3</sup> (quienes cumplen el rol de representantes del territorio o jurisdicción), con el objetivo de formar a aquellos líderes indígenas que tendrían la labor de mediar con los otros indígenas para lograr la subordinación a la Corona. Este proceso se llevó a cabo en el año 1697.

Respecto a las prácticas educativas misionales y cómo estas fueron configurando las escuelas en territorio indígena, según los archivos franciscanos en Chile, Poblete (2009) describió:

Una educación formal para hijos de ulmenes aliados a las autoridades hispano-criollas, establecida principalmente en Chillán y Santiago, y una instrucción organizada en torno a la enseñanza de la doctrina, la participación en rituales

---

<sup>3</sup>El cacique es el hombre que dirige una agrupación de linajes de familias mapuches. El linaje implica la posesión de un territorio propio, delimitado y resguardado de la intromisión de cualquier mapuche vecino. En él se ubicaban las familias extendidas, formadas por el padre, la o las madres, los hijos varones casados, sus esposas y descendientes (Educarchile).

católicos y el trabajo que realizaban periódicamente en la misión la gran mayoría de los mapuche-huilliches. (p. 27)

El Estado chileno, siguiendo los pasos de la corona española, encomendó a los misioneros la educación de los pueblos indígenas, considerada un mecanismo clave para la evangelización y civilización de estos. Igualmente, por medio de la Iglesia católica se promovió el arte y la cultura occidental. Así, se observa el proceso de cómo se instaló la educación católica en el contexto rural e indígena, la cual aún se mantiene vigente en algunos territorios y sigue procesos mayoritariamente adoptados de la creencia occidental, sin mayores consideraciones de los indígenas. En cierto modo, la Iglesia católica “elaboró un doble juego, crear y civilizar, de una parte, y destruir y polarizar, de otra” (Ortiz, 2013, p. 25).

La importancia del proceso de instalación de la Iglesia católica en Chile desde su llegada al continente permite entender ciertas relaciones, comportamientos y creencias del colectivo chileno y a la vez comprender las demandas actuales de quienes heredaron el proceso de evangelización llevado a cabo. Desde la llegada de la Corona española, como también ocurrió en otros países latinoamericanos en el periodo de la Conquista, entre fines del siglo XV y comienzos del siglo XVI, y posteriormente en el proceso de la instalación de la república, que se dio en Chile en el año 1810, la Iglesia católica ha tenido una presencia significativa.

Entre las primeras órdenes que fueron partícipes del periodo colonial destacan los mercedarios y dominicos, ya en el año 1553 los franciscanos se asentaban en Santiago y en 1593 llegaron los jesuitas, seguidos por los agustinos. Todos ellos tuvieron influencias en el proceso de evangelización del país, cada congregación con su impronta, que configuró el cristianismo chileno y la educación católica. Específicamente en el proceso de la Independencia de Chile, entre los años 1808 y 1823, la presencia del clero fue protagonista en la instalación de la Primera Junta de Gobierno, con una alta participación de religiosos. Con el pasar de los años el clero permeó y se hizo presente en los distintos órganos del Estado, como el Congreso Nacional, donde activamente influyó en las decisiones sobre el país. De hecho, durante

el año 1824 se nombró al primer representante del Vaticano para relacionarse con la República de Chile.

De manera particular, en el sector rural e indígena del sur de Chile han estado presentes las órdenes jesuitas y franciscanas. Esta última ha tenido una fuerte acción e intervención, como plantearon González y Lancavil (2017), en la transformación del espacio que habitan los mapuches-huilliches, pues han asumido un rol clave en el reconocimiento del territorio y mediante la instrucción escolar han desarrollado el proceso de evangelización, que es una “condición indispensable para lograr un progreso espiritual y cultural del indígena” (González y Lancavil, 2017, p. 389).

La participación activa de la Iglesia católica en el desarrollo de la nación ha marcado su cultura, esto es evidente en la contribución en la redacción y el contenido de las constituciones que han regido a Chile, que han mantenido ligado el Estado a la Iglesia. Por ejemplo, en el artículo primero del Reglamento Constitucional de 1812 dice: “La religión Católica Apostólica es y será siempre la de Chile”. De igual manera ha sido en las normativas siguientes que han promovido fuertemente la evangelización católica. Recién en la promulgación de la Constitución de la República del año 1925 se aprecia el primer quiebre entre ambas instituciones, específicamente en el artículo 10:

La manifestación de todas las creencias, la libertad de conciencia y el ejercicio libre de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público, pudiendo, por tanto, las respectivas confesiones religiosas erigir y conservar templos y sus dependencias con las condiciones de seguridad e higiene fijadas por las leyes y ordenanzas. Las iglesias, las confesiones e instituciones religiosas de cualquier culto, tendrán los derechos que otorgan y reconocen, con respecto a los bienes, las leyes en vigor; pero quedarán sometidas, dentro de las garantías de esta Constitución, al derecho común para el ejercicio del dominio de sus bienes futuros. Los templos y sus dependencias, destinados al servicio de un culto, estarán exentos de contribuciones.

Ahora bien, la Constitución del año 1980 en el capítulo I, artículo 4, tiene una redacción simplificada, que dicta que Chile es una república democrática, por lo que no se aprecia de manera textual que sea un país laico.



### ***2.3.1 Las misiones católicas como agente educacional***

La misión de Quilacahuín, en la cual se encuentra el colegio en estudio, así como la misión de San Juan de la Costa, la de Rahue y otras, presentes hacia el sur de Valdivia, que eran administradas por franciscanos capuchinos, fueron consideradas en su época tierras civilizadas, por lo cual los esfuerzos se concentraron en las misiones del norte de la provincia, según la Memoria del ministro de Estado en el departamento de justicia, 1864-1867 (Poblete, 2009). Es decir, los mapuches-huilliches no presentaron mayores dificultades para ser evangelizados y ser receptores de una nueva cultura. El proceso pacífico de instalación de misiones en el sur de Chile configuró un sistema de evangelización y educación que ha marcado el destino de las familias campesinas indígenas.

La misión de Quilacahuín se estableció en el territorio indígena del sur de Chile en el año 1794, tras el tratado de paz entre españoles e indígenas, firmado, según Lagos (1908), el 8 de septiembre de 1793. En dicho tratado se acordó que el pueblo mapuche-huilliche cedería los terrenos necesarios para que los misioneros pudieran instalarse y desarrollar su labor evangelizadora. Además, se comprometían a “entregar sus hijos menores para el bautismo y en tiempo oportuno para la instrucción cristiana. Todos los solteros se casarán en adelante por la Iglesia católica y cumplirán con las obligaciones de los cristianos” (Lagos, 1908, p. 363). De esta manera se configuró la religión católica en el territorio mapuche-huilliche de la provincia de Osorno, que sigue vigente hoy en día, con muchas dificultades. En el año 1834 se formó en la misión Quilacahuín la primera escuela pública por disposición del presidente Freire, pero al cabo de un par de años estas volvieron a ser misionales y a impulsar el proceso de evangelización en el territorio, el cual se caracterizó a finales del siglo XIX por la presencia de internados.

El sector costero de la provincia de Osorno hasta mediados del siglo XX recibió una constante colaboración y apoyo de las autoridades de Gobierno, que generaron avances significativos provocados por los habitantes del territorio. Durante ese mismo periodo la Iglesia católica, por medio de monseñor Valdés (Obispo de Osorno en la época), buscó en Holanda al personal apostólico que asumiría los nuevos desafíos de educación y salud en las misiones de la provincia de Osorno.

Con una presencia por más de 225 años en el territorio mapuche-huilliche, la Iglesia católica ha sido la responsable de la educación de un número significativo de indígenas y campesinos, con lo cual ha instalado una cultura occidental que ha llevado a un sincretismo religioso. Para muchos ha sido la responsable de la aculturación del pueblo indígena, al promover un proceso de integración que, según Cárcamo (2013), resulta forzoso, dado que se enfoca en las tácticas de poder implementadas por parte de las misiones en los procesos educativos y en la anhelada civilidad del cristianismo. Dicha integración no considera el territorio del cual es originario el indígena y solo se basa en la visión occidental en las relaciones, por eso, la participación en la organización, educación y desarrollo territorial por parte de los indígenas en el periodo de instalación y desarrollo misional ha sido unilateral.

El proyecto educativo misional se concebía desde la idea de que para civilizar a los indios infieles había que enseñarles la doctrina cristiana en su propio idioma, y también enseñarles castellano, lectura y escritura (Cárcamo, 2013). La educación se centraba, sobre todo, como se ha expuesto anteriormente, en los hijos de los jefes mapuches, como una manera estratégica de tener aliados para el trabajo directo con los indígenas.

Más que asimilar, la educación misional se transformaba en un instrumento nuevo de mediación entre los mapuche-huilliche y los otros hispano-criollos. La misión, con el tiempo, comenzó a ser adoptada y adaptada por los mapuche-huilliche, transformándose en espacio de reunión de algunos de ellos, los que comenzaron a conocer desde ella la sociedad hispano-criolla y sus intenciones con ellos de esta misma. (Cárcamo, 2013, p.77)

Un componente del proceso desarrollado en las misiones, como mecanismo de adiestramiento, considerado clave fueron los internados rurales. Estos tenían el objetivo de educar, evangelizar y vincular a los indígenas a la vida nacional chilena, por lo que se conocía a estos espacios como “institución de civilización y garantía de un trabajo eficiente entre los mapuches” (Mansilla et al., 2018, p.35). Es decir, el trabajo misional se perfilaba como el espacio idóneo para cambiar el actuar de los niños, niñas y jóvenes mapuches, mediante la asimilación de los valores cristianos católicos y así lograr un nuevo individuo civilizado que sirviera a la sociedad de la época.

Ahora bien, desde una mirada más favorable del accionar educacional de la escuela misional en el territorio mapuche-huilliche, la cual, de acuerdo con Hernández (2010), funge como institución de reproducción cultural, es necesario poner en evidencia tres nociones respecto al sentido que los estudiantes le otorgan a la escuela en la actualidad:

- Rol de institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida.
- Al tener un más alto nivel de estudios se da la posibilidad de mejores ingresos económicos e ingreso a escenarios con mayor reconocimiento social.
- Es un espacio en el que construyen fuertes lazos de amistad.

En el mismo estudio, Hernández (2010) expuso el sentido que le dan a la escuela los estudiantes mapuches en la zona rural, especialmente en aquella donde las misiones han sido quienes han liderado el proceso educativo. El autor destacó la visión que tienen de ella como lugar de encuentro donde comparten con niños, niñas y jóvenes por medio del juego, “otorgándole un sentido de interacción social gravitante en sus vidas” (Silva-Peña et al., 2013, p. 9). El rol educativo y de desarrollo social impulsado por las misiones propició la salida de los jóvenes del campo a la ciudad, lo que los llevó a abandonar la identidad rural e indígena de la cuales eran parte, con el fin de mejorar las expectativas de las familias al emigrar a la ciudad para continuar sus estudios secundarios y superiores. En definitiva, “la escuela estaría apoyando de este modo un proceso de migración concentrando en la ciudad el desarrollo personal y la construcción de identidad” (Silva-Peña et al., 2013, p. 9).

### ***2.3.2 La educación católica hoy en la escuela rural e indígena***

El continente latinoamericano, en especial Chile, ha estado inmerso en una constante reforma educacional, con el fin de adaptando el proceso y sentido educativo a las nuevas exigencias globales a nivel tecnológico, comunicacional, laboral, mercantil-laboral, social, entre otras. La educación católica no ha estado al margen en estos cambios, principalmente debido al nuevo escenario de la escuela y al sentir de las familias hacia la educación católica, en particular en las dos últimas décadas. Los tiempos de evangelización por medio del adoctrinamiento han cambiado, como señaló Díaz, como se citó en Cornejo (2015), la educación católica hasta mediados del siglo pasado tuvo su auge a través de un fuerte énfasis en la catequesis.

En la actualidad las personas, en general, han presentado una menor disposición o interés por aceptar imposiciones en lo relativo a la enseñanza de la espiritualidad católica. En cierto modo, se ha presentado una resistencia a la religiosidad en todas sus expresiones, más cuando esta se presenta desde la imposición, sobre todo en esta época donde la cultura ha pasado ser dinámica y han aflorado aquellas denominadas por Canclini (2012) como “culturas híbridas”. Esto es, donde coexiste en un mismo territorio y/o espacio más de una cultura, que son diversas y muestran enfoques y creencias contrapuestas unas de otras.

Lo anterior no deja a un lado al mundo rural, en él se presenta una rica multiculturalidad, producto de la recuperación de espacios culturales que fueron menospreciados en diversos momentos de la historia y a la vez por la llegada de otras culturas relacionada con la movilidad de inmigrantes en la última década. Pero ¿cómo cobra vigor y relevancia la educación católica en estos territorios diversos, donde ha brotado fuertemente la espiritualidad indígena mapuche-huilliche? De acuerdo con Cornejo (2015) surge una educación católica que atiende al contexto, o que al menos así se declara.

En el ámbito estrictamente educativo la apuesta de la educación católica, en consideración a las demandas de libertad, autonomía y disenso propios de la sociedad globalizada, ha de ser la educación inclusiva e intercultural, en el sentido de que estas no solo reconocen y asumen las diferencias, sino que plantean la construcción de un modelo educativo basado en la equidad y negociación, y no en la imposición y subordinación cultural. Desde esta perspectiva el sello de la educación católica, atendiendo a la propia historia del cristianismo, ha de ser la búsqueda de la unidad inspirada en la buena nueva del Evangelio que lejos de imponer seduce por la fuerza de su verdad. (Cornejo, 2015, p. 199)

En lo que se refiere a la operatividad de la enseñanza de la religión en la escuela, independientemente de su ubicación territorial, en Chile el decreto N.º 924 del año 1984 regula este aspecto. En él se expone la obligatoriedad de contar con dos horas de clases a la semana, aunque esta es optativa para la familia y los estudiantes en centros

educativos no confesionales, que son aquellos establecimientos que no declaran profesar una religiosidad en particular. En cuanto a los colegios misionales y confesionales católicos, de los cuales la mayoría se encuentra en sectores rurales e indígenas, la clase de religión será aquella que se declare ante la autoridad educativa y participarán todos los estudiantes, mientras ningún padre, madre o tutor legal se oponga.

En la práctica real estos establecimientos educacionales han tenido que mirar y evaluar su actuar, pues, como manifestó Orellana (2016) en su estudio, los procesos educativos no son viables y no alcanzan su impacto sin la consideración del contexto social y cultural del espacio donde se desarrolla el proceso. Por ende, la escuela católica y en general todas las escuelas deben hacerse cargo de los cambios y nuevas exigencias que imponen quienes están el territorio y son los usuarios de dichas instituciones.

A nivel general, según el Anuario Estadístico de la Iglesia (2013), las escuelas y/o colegios católicos en Chile, que son reconocidos por la Iglesia, albergan a un 16.9 % de la totalidad de estudiantes del país en todos sus niveles, es decir, 596 586 niños, niñas y jóvenes que asisten a estos establecimientos educacionales urbanos y rurales. Igualmente, es necesario tener en cuenta su configuración, puesto que hay aquellas que seleccionan a sus estudiantes (colegios pagados) y se encuentran en la urbe del país, otras que atienden a estudiantes con necesidades económicas y sociales no tan marcadas (colegios concertados), que también se encuentran distribuidas en la ciudad, y cuentan con un trabajo colaborativo con las familias, y finalmente, están aquellas que se encuentran insertas en zonas rurales, que cuentan con altas demandas económicas, sociales y territoriales, se enmarcan en la categoría de particulares subvencionadas por el Estado chileno y son de carácter gratuito.

Tabla 9

*Matrícula nacional de colegios y matrícula de colegios católicos*

Dependencia	Nacional			Católica		
	Colegios	Matric. total	% total	Colegios	Matric. Total	% total
Nacional	12 244	3 598 621	100 %	846	596 586	100 %
Municipal	5584	1 408 981	39.2 %			
Part. subvencionado	5965	1 884 869	52.4 %	722	722	83.1 %
Pagados	625	255 298	7.1 %	124	124	16.9 %
Corp. privadas	70	49 473	1.4 %			

Nota. La Tabla 9 muestra la matrícula de los colegios según dependencia a nivel nacional chileno y a nivel de colegios católicos. Fuente: (Passalacqua, 2013).

En definitiva, la educación católica que hoy se imparte en las misiones de la costa de la provincia de Osorno, aquella heredada de los misioneros franciscanos se encuentra en un proceso de integración e inclusión. Así lo expone el PEI de los colegios (PEI, 2015), en el que se declara el rol del colegio como el espacio de conexión y unión de las culturas y espiritualidades que coexisten el territorio. Así mismo, se reconocen los cambios abruptos que ha tenido la sociedad y se asumen las normativas que regulan el proceso educativo y a la vez las nuevas exigencias del contexto, con relación a la deuda histórica hacia los más pobres y hacia el pueblo mapuche-huilliche.

En este nuevo escenario social de las últimas décadas las antiguas misiones han cambiado, tanto en estructura como en funcionalidad, al reconocer que el mundo rural no es el mismo. La presencia de religiosos ha disminuido casi al punto de desaparecer, y ha surgido el movimiento laico, que con entereza ha asumido este nuevo periodo en la educación católica y ha de enfocarse en la atención de los niños, niñas y jóvenes, cuyo interés principal es:

La colaboración en tres dimensiones de su personalidad: la formación de la conciencia moral, la educación en el amor y la sexualidad, y el desarrollo de la dimensión social y política a fin fortalecer su compromiso con la construcción de una sociedad más justa, fraterna y solidaria; sin olvidar, por cierto, que lo que debe dar sentido y significado a cualquier emprendimiento en el proceso de desarrollo personal y social es la persona de Cristo. (Cornejo, 2015, p. 195)

## **2.4 A modo de síntesis**

El sector rural sigue siendo un espacio relevante para los distintos sectores que conforman el entramado social, en él se concentra aproximadamente el 45 % de la población mundial y en el caso específico de América Latina y el Caribe corresponde a un 19 %, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018). Específicamente en Chile corresponde a un 10.1 % de la población total, es decir, un aproximado de 1 700 000 personas viven en la ruralidad y de ellas cerca del 25 % son indígenas.

La educación es uno de los sectores que se vincula constantemente con la población rural, pues por medio de ella se busca acortar las brechas de desigualdad y con ello ir superando la pobreza que se visibiliza en esta área, más aún en territorios con presencia de indígenas. Estas familias han lidiado por décadas con situaciones de conflictos por las tierras, el agua, la escasa oferta educativa y la migración del campo a la ciudad. Como afirmó Bello y Rangel (2000), la baja oferta de oportunidades formativas y laborales ha llevado a las familias a su fragmentación. No cabe duda de que la ruralidad ha cambiado, por también se reconoce que algunos grupos, especialmente los pertenecientes al pueblo indígena, han mantenido esa marginación, que como aseguró la UNESCO-OREAL (2012), se vincula con la escasa participación de la familia en la educación.

Existe la consciencia de que a nivel de políticas se ha avanzado y que a la vez falta mucho por hacer. Dentro de las acciones más valoradas a nivel latinoamericano se encuentra el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que en el caso de Chile se ha desarrollado desde el año 1996, del cual se destaca su acción vinculante de educación en el contexto rural e indígena. Esta iniciativa busca complementar a otros cuerpos legales que estaban presentes en aquel entonces, aunque queda en deuda según los nuevos convenios internacionales que abordan la materia indígena.

Con el PEIB el Estado de Chile, por medio del Ministerio de Educación, buscó dar calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas. Esta iniciativa fue analizada por expertos en la materia como Williamson (2002), Forno et al. (2009), y Arias-Ortega y Riquelme (2018), quienes concluyeron que ha presentado

inconvenientes desde su gestación, debido a la escasa participación y resistencias de los supuestos beneficiarios, y además a que es un programa que se ve sometido a los objetivos neoliberales de la política educativa estatal, lo que lleva a mantener las desigualdades sociales.

Las diversas políticas que pretenden incluir los saberes y conocimientos indígenas en la escuela rural han abierto el diálogo sobre la necesidad de una reflexión respecto a la educación en dichos contextos, dado que un porcentaje significativo de estas escuelas son herederas de congregaciones religiosas, que lideraron la enseñanza en sectores a los cuales el Estado no llegó en un principio. La educación rural y católica en contextos indígenas en Latinoamérica data de la llegada de los españoles y portugueses al continente americano, el cual estaba habitado en su totalidad por indígenas. Estos poseían su propia religiosidad y educación, que se caracterizaba por ser familiar, es decir, el conocimiento se transfería de generación en generación por medio de la oralidad y las experiencias con la naturaleza, por lo que la esencia de la cultura y la religiosidad era el vínculo con la tierra y todo lo que provenía de ella.

La llegada de la Corona al sur de Chile trajo consigo un nuevo sistema educativo, por lo que las prácticas ancestrales se trataron de erradicar, con el fin de convertir al indígena a la fe católica. De esta forma se comenzó a configurar la escuela católica rural, la cual estratégicamente iniciaba el trabajo de conversión con los hijos de los jefes mapuches, a quienes obligaba a bautizarse, casarse por la iglesia y eliminar sus rituales. La orden jesuita figura como la primera evangelizadora y educadora de estos pueblos por medio de las misiones ambulantes, posteriormente fue la orden franciscana quien estableció misiones en sectores estratégicos del territorio.

Una acción clave que marcó la educación indígena que se ha descrito fue el establecimiento del colegio de caciques en la ciudad de Chillán, cuyo objetivo era formar líderes indígenas que tendrían la labor de mediar con los otros indígenas para así lograr la subordinación ante la Corona española. Autores como Poblete (2009), Ortiz (2013) y Cárcamo (2013) han escrito sobre las estrategias utilizadas para someter al pueblo indígena y configurar la educación católica en dicho contexto. Específicamente la misión de Quilacahuín, donde se encuentra el centro escolar observado, data del año



1794 y hasta 1996 dependió directamente de congregaciones religiosas, hoy está vinculada con organizaciones laicas.

En la actualidad no es posible pensar en aquella ruralidad de siglos atrás, la sociedad ha cambiado y la nueva tecnología también se encuentra presente en este espacio. Esto ha hecho surgir una nueva ruralidad que, como expresó la CEPAL (2019), se debe principalmente a la globalización de los distintos flujos financieros, la cual trae consigo nuevas maneras de relacionarse y cambios a nivel cultural, sectorial, demográfico y territorial. El concepto de rural no tiene el mismo significado de décadas atrás, hoy se visibiliza una ruralidad más activa y demandante, más aún en territorios indígenas; por ende, la educación en estos espacios también debe cambiar y atender las demandas de sus usuarios.

La educación a nivel latinoamericano ha estado inmersa en una constante reforma y la educación católica no ha estado al margen de esta situación, ha debido atender las exigencias de las familias, en especial la indígena, la cual ha tenido una escasa participación en la escuela y ha presentado resistencia a la enseñanza de la fe católica. Se ha tenido que reconocer, tal como resaltó García (2011), la existencia de culturas híbridas debido al sincretismo presente en el contexto rural indígena. Hoy en día se vive en espacios multiculturales, dentro de los cuales la educación católica ha tenido que adaptarse, pues, de acuerdo con Cornejo (2015), la escuela debe ser inclusiva e intercultural, reconocer y asumir las diferencias, y permitir que la participación y la exposición de puntos de vista contribuyan a una educación basada en la equidad y negociación.

En la actualidad el sistema educativo chileno regula la educación religiosa a través del Decreto N.º 924 de 1984, en el cual se expone la obligatoriedad de contar con dos horas de clase semanales, que es optativa para las familias de colegios no confesionales, pero aquellos presentes en las diversas misiones han asumido la religión católica como la que se enseña en sus establecimientos. No obstante, como aseveró Orellana (2016), los procesos educativos se vuelven poco viables y no alcanzan su impacto si no se considera el contexto social y cultural donde se desarrollan, por eso, la importancia de estar observando, escuchando y haciendo partícipes a quienes son parte del territorio.



## **CAPÍTULO 3. GESTIÓN ESCOLAR**

La transformación a nivel mundial en los diversos campos ya sea ambiental, económico, social, cultural y del conocimiento, han hecho cambiar a la sociedad, haciéndola más competitiva y dinámica, situación que ha tenido como medio fundamental el desarrollo tecnológico (Schilling, 2016). Por ello, las estrategias para enfrentarla también han de cambiar, asumiendo que el cambio es una constante y las organizaciones deben asumir dicho desafío. La educación es la llamada a liderar estos cambios, desde las escuelas a universidades, asumiendo procesos reflexivos y participativos, sin olvidar su responsabilidad ante todos los niños, quienes esperan una educación acorde a sus necesidades, independientemente de sus potencialidades, limitaciones y origen. En ese sentido, la escuela debe identificar las causas que están originando la desigualdad en los aprendizajes, conocer sus debilidades y atender a los requerimientos de su entorno inmediato, como es el caso específico de la escuela rural en contextos indígenas.

La escuela es una organización que presenta diversas conexiones y, por ende, la transforma en una estructura compleja, en cuanto a su composición y relaciones existentes a nivel interno como externo. Como organización que pretende estar vigente, debe asumir constantes cambios presentes en su entorno y sociedad en general, trayendo consigo una serie de desafíos en su rol de institución formadora. Dichas conexiones, en el caso particular, están dada por las diversas instituciones que componen un territorio determinado en el sector rural.

La gestión en el campo de la educación es una acción protagonista en el hacer del centro escolar, dimensionada en aquella gestión que se da a nivel de escuela o centro, a diferencia de la gestión más amplia que afecta a los sistemas, denominada gestión educativa. La gestión escolar es nueva en la región iberoamericana, en contraste con la administración educativa, la cual tuvo mayor apogeo en los años sesenta en los países de habla inglesa, donde predomina la eficiencia escolar a diferencia de la impartida en los países iberoamericanos con un enfoque en la eficacia escolar. Dicha postura la definió Murillo (2012) de la siguiente manera: “Una escuela eficaz trabaja para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización y la cultura de tal forma que optimice la calidad del centro y de sus docentes, para conseguir un mejor aprendizaje de sus estudiantes” (p. 4).

En la gestión escolar es necesario tener presente la cultura, es gravitante al momento de encontrar un sello diferenciador con otros establecimientos educacionales, siendo un componente clave para poder comprender e interpretar conductas y resultados. Dentro de la gestión escolar es imperante considerar la cultura local, más aún en escuelas que están insertas en el sector rural, la que debiese promover una gestión situada para atender los cambios y exigencias relacionadas con el proceso educativo, desde la perspectiva en la cual se pretende mirar la reflexión, participación y colaboración en el funcionamiento de las organizaciones.

Es así como la gestión escolar se convierte en un quehacer clave para que los centros sean entidades que brindan respuestas a las constantes demandas internas y externas. En relación con ello, Raczynski y Muñoz (2005) plantearon que las escuelas continúan siendo efectivas, en tanto que aprovechan los factores externos y saben enfrentar los cambios que presenta su entorno local, regional y nacional. Dichos cambios son constantes, tales como los demográficos, presencia de otras instituciones en el territorio, nuevos campos de desarrollo económico y otros que obliga a la escuela a estar atenta; sin embargo, las que pierden la condición de efectivas son aquellas que no se adaptan al cambio constante en el entorno donde se encuentran insertas.

[...] la dimensión entorno, posiblemente, sea de mayor importancia en la región latinoamericana, debido a sus agudas diferencias territoriales en el plano socioeconómico y de acceso a la educación, máximo en países que han optado por la descentralización en la administración de establecimientos educacionales. En este contexto, resulta clave fortalecer la capacidad de las unidades escolares para hacer frente a las oportunidades y restricciones, variables particularmente inestables y disímiles, de acuerdo con la realidad de los entornos locales. (Raczynski y Muñoz, 2005, p. 22)

La gestión escolar para la organización educativa de un centro habitualmente es relacionada con el concepto de *cultura organizativa*. Se utiliza para manifestar los aspectos de la vida y funcionamiento del centro escolar, y por lo general no son del todo palpables o tangibles. “Se trata del conjunto implícito de supuestos, creencias, valores y normas no escritas que subyace a lo que piensa y se hace en la organización, así como

su materialización en artefactos, prácticas y relaciones entre sus miembros” (Santos, 2005, p. 18).

Así también lo expuso Navarro (2015), quien expresó que la gestión escolar ha de ser integradora y multidimensional, en el sentido de lidiar con los distintos escenarios y actores que entran en escena en la escuela: profesores, estudiantes, familias, comunidad y sistema educativo en general.

[...] Todo ese campo multidimensional es materia de la gestión escolar, por lo cual quedaría claro que no es posible una acepción lineal, simplista y acortada a los procesos administrativos, organizacionales, políticos o académicos por separado, aún y cuando estos tuviesen una aplicación directa a la escuela. (p. 9)

Así pues, de acuerdo con Villar (2013), enfocarse en el concepto de gestión vinculado a la educación, permite concebir la administración educativa y conectarla con la realidad de cada contexto, país, región, territorio y escuela en particular, considerando aspectos normativos a nivel general. Esto último, para posteriormente atender las exigencias a nivel micro que se presentan en cada unidad, donde conviven los dos agentes más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje como son el profesor y el estudiante, acompañados por estamentos directivos y familias.

Considerando la importancia de la gestión escolar para alcanzar los estándares acordes a las exigencias de la sociedad y atendiendo a las necesidades locales, este primer apartado se enfocó en brindar sustento a esa gestión escolar, prestando especial atención a los diversos estudios y escritos a nivel nacional e internacional, y a algunos aspectos como son la gestión con énfasis en la educación rural.

De igual manera, en este capítulo se aborda el origen de la gestión escolar, su correlación directa con la organización escolar, responsables de la gestión escolar, prácticas de gestión y experiencias que demuestran su significancia en el ámbito educativo.

### **3.1 Una mirada en profundidad de la gestión escolar**

La gestión escolar ha de ser el motor de la mejora en los centros escolares (Alvariño et al., 2000; Raczynski y Muñoz, 2005; Murillo, 2012). Por ello, es de suma importancia conocer su situación actual y cómo ha ido modificando su accionar a una búsqueda de gestión más humanista y descentralizada, para poder hacer frente a las nuevas demandas de la sociedad y la comunidad educativa en específico. A su vez, es fundamental considerar diversas investigaciones que han ido avalando el alcance y preponderancia que posee la gestión escolar en la mejora de los procesos y, por ende, en los resultados de los centros escolares. Así, para ir identificando esos alcances, para el desarrollo de este ejercicio investigativo, se tuvo en cuenta la literatura que avala la gestión en la mejora de los procesos para que se generen resultados significativos en la organización y su entorno, visualizando los diversos contextos donde se emplazan los centros escolares y la escuela rural, espacio donde la dinámica de interacción entre los agentes que componen la comunidad educativa y comunidad territorial presentan características distintas a la urbana.

El posicionamiento que se tuvo en el estudio respecto a la gestión escolar fue la consideración como componente clave en el logro de los objetivos de la institución, así como lo avalan varios investigadores que abordan esta temática local (Alvariño et al., 2000; Navarro, 2002; Cano, 2003; Murillo, 2012 y Antúnez, 2012). Así pues, se entiende por gestión escolar el conjunto de prácticas destinadas al logro de los objetivos institucionales que son lideradas en su planificación, desarrollo y evaluación por quienes están a cargo de un área determinada.

Inicialmente, se identificó, de manera general, el origen de la gestión escolar, la cual se encuentra vinculada con la administración escolar, debido a la similitud de las escuelas con las empresas. Es un concepto proveniente del área empresarial, donde la administración escolar se centra en el logro de resultados con la mayor optimización de recursos. Para dicho fin, la administración se preocupa por emplear los recursos humanos y materiales para alcanzar los objetivos propuestos, administrando sus recursos para generar resultados en cantidad y calidad suficiente.

No obstante, las investigaciones y el accionar han demostrado que la administración en sí, tal como lo señaló Pozner (2010), presenta diversas patologías y desviaciones, como consecuencia de la burocratización, anonimato, superposición de tareas y lentitud en los procesos; inconvenientes que van entorpeciendo los procesos y, por tanto, los resultados propuestos. Precisamente ha sido esa burocratización la que ha llevado a los centros escolares a estancarse, agotando las energías en lo administrativo y descuidando lo educativo, sin considerar el contexto y territorio donde se encuentra situada la escuela, siendo insuficiente el accionar de la administración para atender la coordinación de los procesos escolares.

Por otra parte, el modelo de administración educativa ha estado en ejercicio por más de un siglo, periodo en cual ha tenido aciertos y desaciertos. Fue así como empezó a ponerse en práctica la gestión escolar, con el fin de atender las fallas que presenta la administración.

El lugar que ocupan hoy las empresas en la evolución social y su constante reestructuración, han hecho de la idea de la movilización de las personas en una organización hacia ciertos objetivos determinados, una de las ideas centrales que han marcado nuestro tiempo. Tanto es ello así, que el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización. Esta idea ha seducido las mentes del fin de siglo y, sin duda, continuará ejerciendo su impacto a través del siglo XXI. (Cassasus, 2000, p. 3)

Como se expuso en los párrafos anteriores, los centros escolares son organizaciones complejas que están en constante movimiento, trayendo consigo nuevos desafíos. Por ende, han tenido que asumir nuevas formas de llevar a cabo los procesos, surgiendo así la gestión escolar como una necesidad de cambio por el bien de la institución. La escuela, como cualquier institución, no se encuentra al margen del constante dinamismo, razón por la cual la gestión asume un rol preponderante para enfrentar dichos cambios.

[...]señalando que su importancia está íntimamente relacionada con el lugar que ocupan hoy las empresas en la evolución social, ya que por medio de ella se



pueden organizar las personas en torno a unos objetivos permitiendo realizar un seguimiento y control constante a las acciones humanas dentro de la organización. (Cruzata y Rodríguez, 2016, p. 3)

No es fácil indicar la existencia de un modelo único de gestión escolar, puesto que la dinámica de cada país es distinta una de otra. Lo anterior, en tanto que constantemente van asumiendo nuevas reformas educativas, trayendo consigo nuevas exigencias y formas de enfrentarlas. Asimismo, dentro de un mismo país las exigencias territoriales son diversas, las cuales, en muchas ocasiones, no son atendidas. Al respecto, Álvarez (2010), hizo énfasis en la importancia del liderazgo de quien está a cargo del centro escolar para alcanzar los objetivos propuestos, independientemente de los modelos de gestión.

### ***3.1.1 La participación en los modelos de gestión internacionales y chileno***

Todas las instituciones, independiente de su naturaleza y propósito, requieren organizar sus procesos para alcanzar sus objetivos. La escuela no queda al margen de dicha organización, y por ello, algunos gobiernos han ido asumiendo algunos modelos de gestión de calidad educativa, con el fin de obtener resultados. Esto último, entendiéndolo por modelo “al conjunto de disposiciones que facilitan a las organizaciones el desarrollo y alcance de sus objetivos, es susceptible de imitación o reproducción” (Torres et al., 2013, p. 219).

A nivel internacional, se han desarrollado distintos modelos de gestión de la calidad y han sido transferidos a las instituciones educativas, según estudios comparativos de Nieto y McDonnell (2006) y Torres et al. (2013). Por ejemplo, los modelos Deming (Japón), Baldrige (EE. UU.), European Foundation for Quality Management (EFQM) y el Iberoamericano, son modelos de gestión de la calidad provenientes de la empresa que poseen elementos en común, y que, a su vez, presentan componentes que hacen la diferencia entre ellos.

Para este estudio en particular, se tuvo en cuenta el modelo EFQM, siendo este el que recoge la esencia de los otros modelos. Aunado a ello, se hizo una revisión del modelo actual de gestión escolar presente en Chile.

Según Martínez y Riopérez (2005), la Comisión Europea, durante 1997, promovió la utilización del modelo EFQM para la evaluación y gestión de instituciones educativas. El objetivo de aplicar el modelo EFQM en centros escolares consiste en identificar la realidad del centro a través de una autoevaluación, reflexionar y, de esa manera, elaborar planes y estrategias de mejora. Todo esto, con el fin de incidir en la calidad educativa que entregan los centros escolares que utilizan este modelo de gestión.

El Modelo EFQM, de acuerdo con Martínez y Riopérez (2005), está compuesto por nueve criterios frente a los cuales se evalúa el progreso de la organización hacia la excelencia, cinco criterios facilitadores y cuatro de resultados. Cada criterio define y explica su significado, y se fundamenta por un número de elementos que, en forma de pregunta para contrastar con la práctica de la organización, ayuda a la autoevaluación del centro.

Los principales conceptos que integran el modelo EFQM, según lo expone su página web, son los siguientes:

- Orientación hacia los resultados.
- Orientación al cliente.
- Liderazgo y coherencia.
- Gestión por procesos y hechos.
- Desarrollo e implicación de las personas.
- Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora.
- Desarrollo de alianzas.
- Responsabilidad social de la organización.

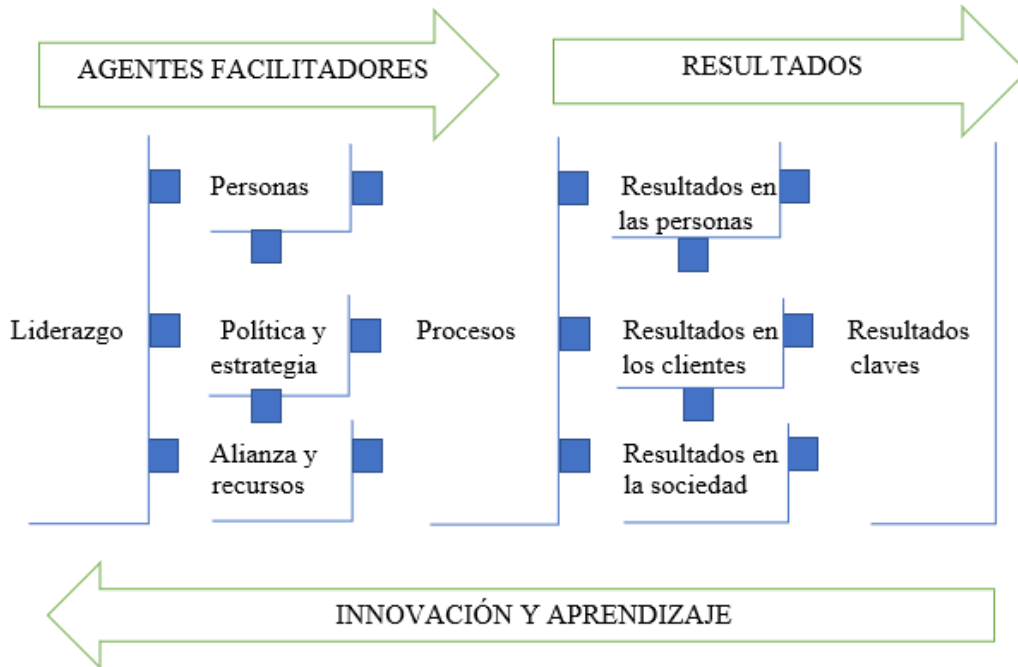
El modelo antes descrito surgió en la década de los ochenta, posicionándose inicialmente a nivel empresarial. Posteriormente, a fines de los noventa, comenzó a permear en los centros educativos, basado en el modelo de excelencia empresarial. En la actualidad, se está llevando a cabo un estudio para presentar una nueva propuesta al modelo, el cual busca incorporar nuevos elementos para atender el constante cambio que se vive en la sociedad (Modelo EFQM, s.f.).

Centrando la mirada en el modelo vigente, es decir, el año 2019, los principales conceptos a considerar son: el desarrollo e implicación de las personas, política y estrategia. Estos se relacionan directamente con este tema en cuestión, como es la participación de las personas y la estrategia para sumir los cambios externos; siendo estas necesarias y clave para una gestión que atienda los intereses de la escuela y sus mandantes, a saber, el Ministerio de Educación y administración sostenedora, principalmente sus usuarios y beneficiarios.

En relación con las personas, este modelo hace alusión a aquellas que son docentes y no docentes pertenecientes al conjunto de trabajadores que componen la institución. El modelo declara la preocupación constante por ellas, mejorando sus condiciones, motivación y cómo estas se implican y participan en las acciones para la mejora continua. En cuanto a la política y estrategia, se refiere a cómo la institución asume la mejora considerando la adaptación a los cambios del entorno, a las nuevas exigencias de las familias y entorno.

**Figura 5**

*Diagrama del modelo de gestión de excelencia de la EFMQ*



Fuente: Martínez y Riopérez (2005)

Lo que caracteriza al modelo queda expuesto en el siguiente enunciado, tal como lo expone el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), donde recoge a todos y cada uno de los criterios del esquema:

Los resultados en los usuarios, en el personal y en la sociedad, se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones, y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados. (p. 17)

Retomando los componentes del modelo, a los cuales se les analizó de manera acuciosa, el modelo ha definido los diferentes niveles de resultados que deben alcanzar las personas para lograr los objetivos estratégicos institucionales que identifican, analizan y comprenden los indicadores externos que les pueden afectar, como las tendencias económicas globales y locales, de mercado y de la sociedad (Modelo EFQM, 2013).

Personas:

- Los planes de gestión de las personas apoyan la estrategia de la organización.
- Se desarrolla el conocimiento y las capacidades de las personas.
- Las personas están alineadas con las necesidades de la organización, implicadas y asumen su responsabilidad.
- Las personas se comunican eficazmente en toda la organización.
- Recompensa, reconocimiento y atención a las personas de la organización

Política y estrategia:

- La estrategia se basa en comprender las necesidades y expectativas de los grupos de interés y del entorno externo.
- La estrategia se basa en comprender el rendimiento de la organización y sus capacidades.
- La estrategia y sus políticas de apoyo se desarrollan, revisan y actualizan.
- La estrategia y sus políticas de apoyo se comunican, implantan y supervisan.

Si bien existe una consideración de las personas, especialmente aquellas que son parte de la escuela, la consideración de la comunidad territorial se diluye al momento de ser percibida como una estrategia más y no como un componente clave que pudiese aportar y exponer sus propios objetivos a lograr, ello enmarcado en el ámbito educativo. Este modelo enfoca la gestión escolar como la búsqueda de la calidad y satisfacción de los clientes, donde la discusión se centra en los procesos que desarrolla para lograr sus objetivos.

Con respecto a Latinoamérica, en la década de los ochenta, se pasó de la administración educacional a gestión escolar, centrada no solo en administrar los recursos proporcionados por el Estado, sino en transitar a una gestión que involucrara al centro escolar en la toma de decisiones, con una mirada más participativa. Para alcanzar esto último, según Guerrero y Maureira (2011), es necesaria la presencia de tres competencias elementales.

## Figura 6

*Las competencias que debería reunir la gestión escolar*



Fuente: Guerrero y Maureira (2011)

Para diversos autores, estas competencias son consideradas clave para gestionar los centros escolares. Ahora bien, cabe señalar que la gestión escolar no es un decálogo de acciones o prácticas que se aplique de igual manera en todos los centros escolares, sino que depende de cada organización y su cultura. Por ello, no es viable trasladar modelos de gestión, instalarlos y ponerlos en práctica como quien prepara una receta, puesto que existen elementos únicos y trascendentales en un contexto determinado, y quizás para otro contexto no tenga mayor significancia, pues existe la posibilidad de una “sistematización de experiencias y conocimientos que puedan ser útiles para enriquecer la reflexión y búsqueda de posibilidades concretas, que solo puedan desarrollarse en contextos específico” (Guerrero y Maureira 2011, p. 359).

En concordancia con Alvariño et al. (2000), Abad (2014), Durston (1997) y Gaitán et al. (2016), con respecto a la influencia de factores que intervienen en los resultados escolares, una de las consideraciones clave es la necesidad de razonar el origen de los estudiantes y su entorno familiar. De ahí la importancia de establecer, dentro de la gestión escolar, el contexto de origen de los estudiantes y del entorno inmediato donde se encuentra el centro escolar, siendo factores esenciales y determinantes en este estudio, sobre todo donde la cultura mapuche-huilliche, la cual está presente en el

territorio donde se encuentra el establecimiento educacional, se caracteriza por el constante diálogo entre la comunidad para lograr acuerdos.

Con base en lo anterior, Alavariño et al. (2000) expusieron las variables (OECD 1992; McDonell 1989) que han sido consideradas significativas para atender el proceso de cambio hacia escuelas con una gestión acorde a las necesidades reales: descentralización, responsabilidad y fortalecimiento de la relación entre el establecimiento y la comunidad, siendo este último el coincidente con esta preocupación. Para promover una gestión escolar que atienda y considere en sus decisiones el contexto, se requiere de la participación de la comunidad. Para ello, Alvariño et al. (2000), tras revisión de experiencias que promueven la vinculación de la escuela y familia, propusieron lo siguiente:

- Las escuelas no pueden enfrentar por sí solas, de manera integral y adecuada, la tarea de educar niños, sin involucrar a los padres en dicha tarea.
- Las barreras al involucramiento de los padres deben ser atendidas a través de una adecuada planificación de las actividades (horarios, sistemas de apoyo para cuidar niños, transporte, entre otros).
- Las escuelas deben realizar una evaluación de las necesidades de la comunidad para que puedan atender efectivamente a las familias con las cuales se relaciona.
- Los programas de formación para padres deben combinar lo que se sabe actualmente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en adultos con la experiencia y necesidades inmediatas de las familias y con los recursos de que dispone la escuela.
- El compromiso de la comunidad es útil para recaudar fondos adicionales para la escuela y para llevar adelante “causas” (*advocacy*) que son de interés del establecimiento.
- Las escuelas deben realizar un entrenamiento específico para que los profesores sepan cómo desarrollar relaciones con la comunidad de padres y apoderados. (p. 43)

Con esto se reafirma la necesidad de establecer una gestión escolar vinculada con la comunidad, *in situ*, donde la gestión del centro escolar visualice y esté atenta a los

cambios que van ocurriendo, tanto al interior del establecimiento como en su entorno inmediato. Dicho de otro modo, se necesita de una gestión que atienda los contextos diversos que existen, muchos de ellos diversos.

Quizás los hallazgos en la literatura otorguen una orientación en las nuevas políticas para las prácticas de gestión, puesto que, como se mencionó anteriormente, lo que resulta en un centro escolar, no necesariamente es replicable en otro; aunque sí son transferibles las experiencias, que serán necesarias para la reflexión constante en la mejora de los procesos.

De acuerdo con Pérez-Ruiz (2014), la gestión en Latinoamérica ha tenido como referencia una serie de cambios en la sociedad, que han llevado a un sitio preponderante para el éxito de las instituciones. Unos de esos cambios ha sido la exigencia en el uso racional de los recursos que proporciona el Estado, el intento de la descentralización de las decisiones estatales, así como el pasar de administrar a gestionar. Estos están los vinculados a las modificaciones en el mercado laboral, en cuanto a las contrataciones y movilidad laboral, el avance de las nuevas tecnologías y la transmisión de la información.

Estas son temáticas que han trastocado las instituciones educativas en Latinoamérica, asumiendo como necesidad el gestionar los centros escolares, considerando los cambios que están presentes en la sociedad, y surgiendo modelos de gestión que correlacionan su éxito con un nuevo estilo de relacionarse. Estos son aspectos que comenzaron a alinearse en la década de los ochenta en adelante. Al respecto, Germán (2003), como se citó en Pérez-Ruiz (2014), expuso las tensiones con las cuales se enfrentan las escuelas, destacando las diferentes modalidades de enseñanza, la presencia de actores que son propios de la organización y, a su vez, con poca posibilidad de incidir en ellos, a saber: son familias, vecinos y otros. En ese sentido, el análisis de la gestión se basa en “la interacción comunicativa y ubica su especificidad en el predominio de las relaciones interactivas e intersubjetivas” (Pérez- Ruiz, 2003, p. 366).

En el periodo de los años 1970 y 1980, los gobiernos latinoamericanos pusieron énfasis en la cobertura escolar como preocupación inmediata, generándose inversiones y estrategias que apuntaban a esa meta en específico. Sin duda, este fue un periodo donde



la administración no tenía dentro de sus prioridades la calidad y pertinencia de los aprendizajes, como tampoco la consideración de quienes eran parte del proceso educativo. Transcurridos los años, surgió la necesidad de atender la calidad educativa, por lo que afloraron nuevas miradas para tener en cuenta y entender las organizaciones educativas, generándose así nuevas maneras de dirigirlas. Es por ello por lo que la mayoría de los países latinoamericanos ha experimentado una revisión de sus políticas educativas con miras a mejorar la calidad de los aprendizajes del estudiantado, optando por la gestión escolar como instancia de mejora.

La mayoría de los países latinoamericanos han logrado en este último periodo acuerdos educativos, en beneficio de la calidad de la educación. De esa manera se han ido instalando diversas reformas tanto a nivel estructural como curricular, estableciendo diversos soportes para su logro como, por ejemplo, programas especiales y la responsabilidad compartida en el logro de los objetivos que se han trazado los diferentes gobiernos.

Por otra parte, diversos estudios internacionales demuestran la importancia de la gestión escolar en los aprendizajes de los estudiantes, haciendo énfasis en la gestión y en el contexto, considerando a quienes son parte del proceso y teniendo presente que la escuela está situada en un territorio determinado.

La escuela, a través del tiempo, ha cumplido su rol con escasa participación de la familia y comunidad en general. En ese sentido, han existido algunos destellos de dicho proceso promovido por políticas educativas; pero con el transcurrir el tiempo vuelve la escasa o nula participación. En el caso chileno, se ha tratado de involucrar a las familias, para así considerar el territorio y contexto en la gestión escolar. Durante el año 2017, el Ministerio de Educación de Chile insistió en el hecho de integrar a la familia y comunidad en la gestión escolar, promoviendo la política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas, con el objetivo de fortalecer las comunidades educativas desde la participación de las familias. En dicho documento se expuso lo siguiente:

[...]esta política de familia pretende ser un aporte para la comprensión y respeto de la diversidad que se genera a partir de la nuevas dinámicas culturales,

organizaciones familiares, comunidades locales o territorios; para acompañar a la familia en la rutina de una sociedad con alta presencia de la tecnología y de cambios, en una perspectiva globalizadora; y para la formación integral de nuestros niños, niñas y jóvenes a través de la participación colaborativa de las familias con su escuela y comunidad. (Ministerio de Educación, 2017, p. 9)

A nivel local, en todos los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado chileno, se encuentra operando el modelo de calidad de la gestión escolar, el cual identifica procesos que debiesen estar instalados en cualquier establecimiento educacional. Inicialmente, el modelo invita a cuestionar acerca de los resultados que ha obtenido y evaluar su gestión en cuatro áreas específicas, para así identificar los ámbitos y sus respectivos procesos que han de mejorar para alcanzar mejores resultados.

Las principales características del modelo son:

- Promueve y reconoce la diversidad de los establecimientos.
- Promueve la búsqueda constante y sistemática de la mejora en la calidad de los procesos de gestión y, por ende, en los resultados.
- La búsqueda de la mejora continua está destinada a la obtención de resultados en tres dimensiones aprendizajes, institucional y satisfacción de la comunidad escolar.
- Enfatiza en la responsabilidad de los establecimientos y de quienes los componen, a través de una gestión rigurosa.

Como se mencionó, el modelo consta de cuatro áreas, más una de resultado. Cada una de ellas está conformada por dimensiones, las cuales son un conjunto de temáticas que conforman el área (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

### **Área de Liderazgo**

- Liderazgo del sostenedor.
- Liderazgo del director.
- Planificación y gestión de resultados.

### **Área de Gestión Pedagógica**

- Gestión curricular.
- Enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

### **Área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes**

- Formación.
- Convivencia.
- Participación y vida democrática.

### **Área de Recursos**

- Gestión del personal.
- Gestión de recursos financieros.
- Gestión de recursos educativos.

### **Área de Resultados**

- Logros de aprendizajes.
- Logros institucionales.
- Satisfacción de la comunidad educativa.

Este modelo actualmente está vigente en el territorio chileno, y ha orientado la gestión escolar a desarrollar prácticas que busquen la calidad en los resultados, por lo que, de manera anual, cada establecimiento debe dar cuenta de sus resultados. Con este modelo de gestión los equipos directivos deben demostrar los procesos desarrollados en cada área y los resultados que se van desarrollando, evidenciados por lo siguiente:

1. Resultados Simce
  - Puntaje Simce.
  - Estándares de aprendizaje.
  - Tendencia de los puntajes y estándares.

- Homogeneidad de los resultados.
2. Resultados en otros indicadores de calidad
    - Autoestima académica y motivación escolar.
    - Clima de convivencia escolar.
    - Participación y formación ciudadana.
    - Hábitos de vida saludable.
    - Asistencia escolar.
    - Retención escolar.
    - Equidad de género.
    - Titulación técnico-profesional.
  3. Índice de satisfacción
    - Satisfacción de padres, madres y apoderados.

Este modelo de gestión propende movilizar a los equipos directivos, demostrar su accionar con evidencias, respaldando todo lo que hacen para alcanzar los resultados comprometidos en cada evaluación. Para dicho propósito, cada año se elabora un plan de mejoramiento, con un ciclo de cuatro años, y al finalizar cada ciclo se desarrolla un nuevo diagnóstico. El plan de mejoramiento anual es un documento de gestión, y se espera que sea elaborado por la comunidad educativa de manera participativa, con acciones concretas para la mejora de cada una de las áreas antes mencionadas.

Hoy por hoy, el Ministerio de Educación de Chile se encuentra en una constante revisión de los resultados educativos e incluso existe un acompañamiento directo a aquellos establecimientos que no han alcanzado los resultados esperados, poniendo en duda la eficacia del modelo antes descrito (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

En dicho orden de ideas, la gestión escolar ha presentado cambios y, asimismo, ha ido evolucionando, con el fin de atender los diversos desafíos y lograr los propósitos institucionales tanto a nivel de resultados académicos como de satisfacción por parte de sus usuarios. Por ello, el enfoque está orientado a analizar el entorno, integrar la familia, y en el caso específico de la ruralidad, considerar otros agentes existentes en el

territorio. Lo anterior, haciendo que el concepto de comunidad sea más amplio, lo que requiere una nueva gestión para atender las nuevas demandas.

En los próximos apartados se abordan los documentos, áreas, espacios y acciones que disponen y desarrollan los directores para gestionar, de acuerdo con el modelo predominante en las escuelas urbanas y rurales que reciben subvención del Estado chileno.

### ***3.1.2 Gestionar la escuela***

Según Pérez-Ruiz (2014), las nuevas orientaciones que han tenido las políticas educativas, desde los años 1980, especialmente en Latinoamérica, han conducido a remirar, observar y entender la gestión escolar desde el enfoque de las teorías de la organización, posicionando a la gestión escolar como una disciplina que involucra procesos educativos específicos, redefiniendo el concepto y trasladándolo a una acción más allá de la gerencial que se conoció en la década de los setenta.

Esta nueva conceptualización, de acuerdo con Navarro (2002), Raczynski y Muñoz (2005), Guerrero y Maureira (2011) y Pérez-Ruiz (2014), trastoca a la manera de hacer educación desde las políticas educativas, en el sentido de coordinar y articular los diversos instrumentos que surgen de los entes rectores y aquellos instrumentos propios de cada institución. Así, quienes están a cargo de gestar y liderar los procesos se encuentran con una serie de recursos y acciones, lo que específicamente “supone concebir la gestión inserta en un entramado a través del cual convergen elementos de carácter institucional, organizacional, político y pragmático que inciden en la definición de las prácticas educativas en el interior de los centros” (Pérez-Ruiz, 2014, p. 365).

Teniendo presentes dichos entramados, es necesario liderar la gestión desde diferentes niveles, donde estos se articulan y organizan para atender las demandas y alcanzar los resultados esperados; demandas que principalmente provienen de lo normativo y con altos grados de exigencias, nublando la mirada a lo pedagógico.

De igual manera, Susana German, como se citó en Pérez-Ruiz (2014), presentó otra posición para conceptualizar la acción de gestionar la escuela, señalando que los centros escolares son organizaciones diversas a nivel de modalidades de enseñanza. Desde tal

perspectiva, quienes las componen se encuentran vinculados indirectamente a la organización, esto es, padres y vecinos, quienes permiten vincular a la escuela con otras organizaciones y desarrollar algunos procesos. Ejemplo de ello son los barrios, las plazas, los centros de recreación, y para efectos de esta investigación, las diversas organizaciones que se encuentran en el sector rural. En definitiva, esta nueva mirada involucra la gestión escolar desde las relaciones interactivas e intersubjetivas.

Por su parte, diversos autores que han estudiado y escrito sobre la gestión escolar, como Payette (1990), Alvarino et al. (2000), Navarro (2004), Ogando (2004) y Antúnez (2012), señalaron el dinamismo en el cual está inserta la sociedad y la necesidad de innovar por parte de los líderes que gestionan el cambio en la escuela. Fue así como se generaron nuevas concepciones de la gestión escolar y afloraron nuevas tendencias, las cuales se basan en la corresponsabilidad de los resultados y, a su vez, de los procesos, donde todos los que son parte de la escuela, asumen tareas y desafíos por el bienestar de esta y la participación toma un rol preponderante en esta nueva gestión.

En tal sentido, surge como instancia clave el trabajo en equipo, emergen los líderes innatos que contribuyen a los logros comunes, haciendo que sea una gestión más compartida y socializada, donde todos caben y ninguno sobra. Esta nueva mirada a la gestión escolar y liderazgo, como plantearon Ainscow y West (2008), Álvarez (2010), Anderson (2010), Villar (2013), García (2018), Olivos (2018) y Saucedo (2018), busca dar respuesta a las diversas demandas y exigencias que ha colocado en el tapete la sociedad en el último tiempo. Como consecuencia de ello, las escuelas han ido asumiendo una nueva manera de hacer educación, examinando sus proyectos educativos y reorientando su accionar, dejando atrás aquella escuela que únicamente transmite conocimientos y considerando una que vaya acorde a los tiempos actuales, esto es, centrada en el desarrollo de capacidades, con un vínculo estrecho con quienes componen el territorio donde se encuentra inserta.

Ahora bien, para afrontar una nueva gestión escolar es necesario la formación de quienes liderarán los cambios. Es así como el Ministerio de Educación de Chile, como se citó en Sierra (2016), hizo énfasis en una gestión escolar renovada, centrada en lo pedagógico, con habilidades para tratar lo complejo, impulsando el trabajo en equipo,

con apertura al aprendizaje y a la innovación, asesoramiento y orientación profesional, y con culturas organizacionales cohesionadas con el futuro.

Lo anterior, son apreciables en la generalidad de las escuelas. Asimismo, la escuela rural incorpora otros aspectos que son necesarios visibilizar, a saber: la participación de los beneficiarios y agentes comunitarios presentes en el territorio y en las decisiones de la escuela. En este caso, el gestor escolar de la escuela rural debe procurar llevar la ruralidad al aula de clases y viceversa, es decir:

El territorio rural presenta un conjunto de actividades económicas múltiples y activos de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico propios junto con estilos de vida y saberes locales distintos de los de las ciudades. Estos indicadores forman parte de las señas de identidad de la escuela y pueden (y deben) ser incorporados al currículum escolar. (Boix, 2011, p. 21)

Se vuelve trascendental y diferenciador la cultura local presente, sobre donde esta se ha negado a urbanizarse por los modelos predominante, recobrando con vigor a cultura indígena.

### **3.2 Responsables de la gestión escolar y su formación**

Pasar del acto de administrar a uno que involucre gestar los procesos de mejora en el centro escolar, conlleva a modificar la manera de dirigir, asumiendo el desafío de liderar. En la actualidad, la escuela chilena está siendo dirigida por el director y su equipo directivo, siendo ellos, para la administración, los responsables de llevar los procesos y alcanzar los resultados esperados. Tal como lo planteó Álvarez (2010), las tareas de los equipos directivos involucran una alta concentración de tiempo en acciones meramente administrativas y ejecutivas, tareas que demandan principalmente ciertas destrezas, alcanzables con información y experiencia, sin mucha necesidad de contar con otras habilidades o competencias.

De igual manera, equipos directivos están presentes en la escuela, conformados estos por profesionales que poseen habilidades y actitudes que lo encaminan a ser líderes, promoviendo que la dirección rompa el estilo burocrático. El mismo Álvarez (2010), indicó la diferencia entre gestionar y liderar, donde la dirección del centro escolar está

compuesta por dos directores, uno a cargo de un profesional con perfil burocrático y otro director con perfil de liderazgo educativo.

Por su parte, Kotter como se citó en Álvarez (2010), realizó diferentes estudios sobre la importancia del liderazgo y la administración en la escuela de los E.E.U.U.

**Figura 7**

*Diferencias entre liderazgo y gestión*

Liderazgo	Gestión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee visión de futuro.</li> <li>• Conoce e intuye las dinámicas del cambio que conduce al éxito.</li> <li>• Comunica valores, creencias y principios que hacen cultura.</li> <li>• Motiva e incentiva al mismo tiempo que reconvierte el conflicto.</li> <li>• Armoniza intereses, objetivos y expectativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define los objetivos y planifica los procesos.</li> <li>• Gestiona el tiempo y los horarios.</li> <li>• Organiza el trabajo, crea estructuras y las dota de recursos.</li> <li>• Gestiona recursos financieros.</li> <li>• Obtiene resultados según los objetivos previstos.</li> <li>• Evalúa y controla la actividad y a sus responsables.</li> </ul>

Fuente: Álvarez (2010)

Es importante destacar y reconocer que entre ambos roles no existe una contradicción, sino que el proceso no involucra a una sola persona; los roles se distribuyen con el fin de alcanzar una gestión institucional acorde a las necesidades. Así pues, asumiendo que es una necesidad la colaboración en los distintos escenarios y más aún en la escuela, los equipos directivos son la entidad responsable de la conducción de las distintas áreas y sus objetivos que conforman el quehacer de la escuela, propendiendo que estas sean compartidas con los demás integrantes del cuerpo docente. En el caso de Chile, el Ministerio de Educación (2015) señaló que estos equipos son los responsables de promover una cultura de colaboración, destacando así la comunicación, el compromiso, la identidad e institucionalización de las acciones. Por ello, es primordial la promoción de la participación activa de quienes son parte de la comunidad educativa, asumiendo roles y funciones que vayan en el logro de los objetivos comunes.



Con el propósito de promover el trabajo colaborativo y brindar protagonismo a los equipos directivos, la Ley General de Educación N°. 20.370, 2009, expone en su artículo 10, literal e), el derecho:

- [A] Conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen.
- Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades.
- Propender a elevar la calidad de estos.
- Desarrollarse profesionalmente.
- Promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas.
- Cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen.

Para dar un mayor sustento a lo expuesto en los párrafos anteriores y continuando con la experiencia de Chile, en el año 2015 el Ministerio de Educación realizó una modificación al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar del año 2005, surgiendo así un nuevo documento que incorpora aspectos que van en la línea del liderazgo escolar, definiendo el concepto de *gestión* como se expone a continuación:

Planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados; sin embargo, lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad. (MINEDUC, 2015, p. 9)

En ese orden de ideas, la responsabilidad de la gestión y liderazgo de la escuela no es de exclusividad del director, también asumen esa responsabilidad los equipos directivos, quienes a su vez han de contagiar a sus equipos docentes para promover un trabajo colaborativo y, principalmente, participativo. Lo anterior, donde todas las personas

puedan asumir un liderazgo distribuido, logrando así una escuela más inclusiva desde la participación (Ainscow y West, 2008; Leithwood, 2009; Weinstein y Muñoz, 2012).

Por otra parte, el rol director y su equipo son gravitantes al momento de establecer una escuela que asuma los cambios para la mejora, y que, a su vez, sea más justa con quienes requieren una mayor atención (Anderson, 2010; Unesco, 2014; Murillo y Hernández, 2015; Navarro-Granados, 2017, Donoso y Benavidez, 2018 y Rodríguez, 2018). Por ello, cada vez las autoridades educativas de diversos países se han preocupado por establecer mecanismos de formación, evaluación y acompañamiento del rol directivo, además de establecer ciertos estándares o marcos regulatorios, tal como lo expusieron Muñoz, Amenábar y Valdebenito (2019).

El proceso formativo de los directores es diverso a nivel internacional y, de cierto modo, cada país va atendiendo sus necesidades a nivel formativo en esta área, articulando con las normativas que van emanando para dar sustento a las exigencias formativas. De acuerdo con Muñoz et al. (2019), en algunos países es de carácter obligatorio y con escasa oferta de instituciones que desarrollen dichos procesos formativos y en otros países la oferta es más abundante y regulada. Según esta necesidad formativa, las escuelas deben contar con directivos competentes y que estos sean capaces de atender los constantes cambios que vive la sociedad y entorno inmediato.

Existen experiencias exitosas como la de Singapur, donde la formación directiva y docente atiende a las necesidades detectadas y priorizadas por la institucionalidad estatal, lo que incluye la formación universitaria, certificación, evaluación y posterior promoción. En otros casos, también a nivel internacional, se encuentra el estudio de Muñoz et al. (2019), quienes revisaron otras experiencias en la formación directiva, específicamente en Ontario (Canadá), Illinois (Estados Unidos) y Australia, países que poseen un gobierno federal. Bajo dicho contexto, los modelos formativos difieren de un Estado a otro, aunque el estudio arrojó algunas coincidencias, ejemplo de ello es la certificación de habilidades y capacidades para desempeñarse como directivo, donde una autoridad del Estado es quien da cuenta de la presencia o ausencia en un docente de las habilidades y condiciones que permite a un docente asumir un rol directivo (Muñoz et al., 2019).

En el caso de Cataluña, el cargo de director de centros escolares por normativa requiere cumplir con ciertas exigencias. la Ley de Educación (2009) señala que los centros educativos públicos deben disponer, al menos de director(a), claustro de profesorado, equipo directivo y consejo escolar. Además, expone que los órganos unipersonales de dirección de los centros públicos son: director(a), el jefe de estudios y los que reglamentariamente o en ejercicio de la autonomía organizativa del centro. Estos órganos unipersonales integran el equipo directivo, que es el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos y que debe trabajar de manera coordinada en el cumplimiento de sus funciones.

De manera concreta, la Ley de Educación (2009), en su artículo 143, expone los requisitos y procesos de selección del director en los centros escolares públicos:

1. El procedimiento de selección del director o directora es el de concurso. Puede participar el personal funcionario docente que cumpla los requisitos establecidos legalmente.
2. En el proceso de selección del director o directora se valoran los méritos de competencia profesional y capacidad de liderazgo. Asimismo, se valora el proyecto de dirección que debe presentar cada candidato o candidata. Cada uno de estos aspectos requiere una puntuación mínima, de acuerdo con lo que reglamentariamente se dictamine.
3. El Gobierno regulará el proceso de selección del director o directora, que debe llevar a cabo una comisión integrada por representantes del centro educativo designados por el consejo escolar y por el claustro del profesorado, representantes de la Administración educativa y representantes del ayuntamiento del municipio donde está situado el centro. Esta comisión de selección es presidida por un representante o una representante de la Administración educativa.
4. En el proceso de selección se consideran primero los candidatos ya destinados al centro, a continuación, el resto de los candidatos. En ausencia de candidatos, o si no se ha seleccionado ningún, el Departamento nombra director o directora, con carácter extraordinario, y basándose en criterios de competencia profesional y

capacidad de liderazgo, un funcionario docente, que, en el plazo que se determine por reglamento, debe presentar su proyecto de dirección.

5. El Gobierno establecerá reglamentariamente el procedimiento de renovación del mandato de las direcciones de los centros que obtengan una evaluación positiva en el ejercicio de su función.

Además, tras la promulgación del Decreto de Dirección N.º 155 (2010,) se ha incorporado otro requisito para asumir el rol de director, el cual señala que los profesionales deben contar con un certificado que acredite haber cursado y aprobado un curso de formación en la función directiva.

Siendo una exigencia la formación para optar a cargos directivos, según el estudio de Silva et al. (2018), esta ha estado presente de manera constante a través de los años en el territorio de Cataluña, con experiencias que datan de más de 25 años de formación y otras más recientes, atendiendo las exigencias de la normativa existente en el territorio de Cataluña. El estudio desarrollado por Silva et al. (2018), arrojó<sup>2</sup> que las ofertas formativas son pertinentes y significativas, en el sentido de ofrecer modalidades y estrategias de formación que van en busca de lograr directivos reflexivos.

Para el caso particular de Chile, en el año 2009 entró en vigencia la Ley General de Educación N.º 20.370, la cual hace énfasis en las funciones del director, concentrando el accionar en lo pedagógico. Posteriormente, en el año 2011, se promulgó la ley N.º 20.501, que otorga mayores atribuciones a los directores en el ámbito administrativo. En el mismo año se anunció el Decreto Supremo N.º 44, en el cual se reglamenta la ejecución del Plan de Formación de Directores, promoviendo la instalación de competencias para ejercer el cargo de Director de Establecimientos Educacionales; sin duda, un plan único en Latinoamérica para formar directores líderes, por medio de becas que financian cursos, pasantías, diplomados y magíster, haciendo hincapié en lo pedagógico. El objetivo principal consiste en mejorar los aprendizajes de los estudiantes; por ello, es imperioso hacer énfasis en la formación y atribuciones del director, pues como señaló Weinstein (2009), un liderazgo directivo débil atenta o puede conllevar a una disminución de los aprendizajes de los estudiantes, retrocediendo las escuelas en calidad.

En el contexto chileno, todos los docentes tienen la opción de postular y asumir el rol directivo, a través de los concursos públicos. Asimismo, cualquier casa de estudio puede ofertar cursos, diplomados o posgrados en materia directiva, existiendo una amplia oferta.

El gestionar escuelas y, a su vez, alcanzar los resultados institucionales, son un compromiso y tarea de todos los que componen la comunidad educativa. Estudios vinculados a la gestión directiva (Donoso y Benavidez, 2018), indicaron que la distribución del liderazgo es uno de los factores determinantes al momento de obtener mejoras en la escuela, pero para ello han de promoverse condiciones que permitan esa distribución. Junto a ello, desarrollar procedimientos evaluativos con los directores, que vayan más allá de la obtención de resultados, esto es, contemplar el proceso completo y que sea la comunidad educativa la que informe y evalúe el accionar del líder en cada establecimiento educacional y con la información obtenida generar las instancias formativas, de acompañamiento y asesoría en el proceso de mejora de los directores.

Otro componente que ha surgido en este último periodo en Chile con una amplia trayectoria en el Reino Unido, son las asesorías y apoyo a la labor directiva, como son las mentorías o el *coaching*. De acuerdo con Muñoz et al. (2019), este proceso que se ha ido instalando en Chile este último periodo (Merino y Melero, 2017).

### **3.2.1 El acompañamiento directivo**

El liderar procesos y gestionar el quehacer de los establecimientos requiere de una serie de competencias, de carácter funcional y conductual (Muñoz y Marfán, 2012; Merino y Melero, 2017). El deseo y presión por alcanzar los objetivos propuestos por la institución conllevan muchas veces a perder de vista el proceso y, especialmente, la participación de los integrantes de la comunidad educativa. El liderazgo educativo es un factor capaz de generar mejoras en la organización, motivando la calidad de los aprendizajes como eje conductor (Murillo y Hernández, 2015; Ahumada et al., 2017; Pérez-Ruiz, 2014).

Por lo anterior, es importante considerar el desarrollo profesional directivo, como mecanismo de mejora continua. Además, el asesoramiento y/o acompañamiento a la

gestión directiva es esencial para lograr que las personas desarrollen competencias en pro del logro de objetivos, considerando la modificación de sus prácticas (Musicco, 2013). No basta con realizar evaluaciones a los directores, si no hay instancias de reflexión, formación y generación de mejoras. Para ello se requiere de asesoramiento y acompañamiento, (Merino y Melero, 2017) instancia necesaria para el proceso de mejora de la gestión y liderazgo del director.

El acompañante y/o asesor es quien debe ayudar a los directores a identificar, por medio de la reflexión, las fortalezas y debilidades asociadas a su función y así comenzar un proceso de formación, de la mano con la elaboración del plan de acción. Este último debe estar focalizado en la mejora de aquellas prácticas que han sido observadas como débiles y afectan al logro de las metas institucionales y, por lo tanto, afectan el liderazgo del director. Así, con el asesoramiento, formación y acompañamiento se pretende que el director sea un líder con énfasis en lo pedagógico (Haneberg, 2006; Hargreaves y Fink, 2008; Malagón, 2011; Musicco, 2013; Aas y Fluckiger, 2016).

En relación con los procesos formativos, Imbernón (2007) señaló dos enfoques acerca de las prácticas formativas de los docentes. El primero, desde una perspectiva tradicional, basada en sacar a los profesionales del aula y entregarles charlas donde se exponga lo que deben hacer y cómo hacerlo, con una visión totalmente externa y homogeneizadora; es decir, los problemas de la práctica, en muchas ocasiones, se encuentran al exterior de las aulas y las escuelas. El segundo, considerado desde la perspectiva más reflexiva y facilitadora, concibe la reflexión teórico-práctica sobre la misma práctica por medio del análisis de la realidad, comprensión, interpretación e intervención, diseñando la instancia formativa junto a la elaboración y ejecución de un proyecto de trabajo; esto es, la formación se genera al interior del centro escolar, transformando la práctica desde la práctica.

Sin embargo, lo anterior, en relación con la formación permanente desde la perspectiva tradicional, no se diferencia de la realidad formativa de los directores. Por ello, se requiere desarrollar procesos formativos de carácter más reflexivo y facilitador, los cuales se dan desde el interior del centro. Estos procesos deben ser acompañados y

asesorados para focalizar en las necesidades que generan impacto en la gestión pedagógica del director.

Primeramente, para que exista un cambio para la mejora e impacto de la formación, tal como lo mencionó Imbernón (2007), es necesario hacer un cambio en la cultura profesional, para así comprender la cultura institucional y mejorar los aspectos que sean necesarios. Por lo general, es esta cultura la que dificulta desarrollar acciones que conlleven a la mejora del centro.

El centrar la formación, asesoría, acompañamiento y generación de un plan de acción de mejora desde el interior del establecimiento, posee un sentido de desarrollo profesional que va más allá del saber, sino que, como indicó Imbernón (2007), incluye mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender. En ese sentido, la formación, esto es, más que aprender a aprender, tendría que consistir en aprender a desaprender.

Dentro de los procesos de acompañamiento, la mentoría ha sido la estrategia empleada en varios países como la instancia y mecanismo de promoción del aprendizaje, sobre todo en prácticas directivas exitosas y especialmente en el momento de inicio en el desempeño del cargo (Merino y Melero, 2017); trayendo consigo mejoras para la acción directiva y, en definitiva, a la comunidad educativa en general. Por ello, dentro de los procesos formativos directivos, el acompañamiento, *coaching* y/o tutorías, han surgido con éxito (Gorrochotegui, 2011; Serra, 2010; Withmore y Tiburzio, 2006; Gorrochotegui-Martell, 2011 y Merino y Melero, 2017). Dicho proceso proviene del área deportiva, que busca mejorar los rendimientos de los atletas y ha sido llevado a la acción directiva.

El coaching consiste en liberar el potencial de las personas, para que puedan llevar su rendimiento al máximo. Consiste en ayudarlas a aprender en lugar de enseñarles. Al fin y al cabo, ¿cómo aprendemos a caminar? ¿Nos enseñan nuestras madres? La enseñanza entorpece la capacidad natural e innata de aprendizaje. (Withmore y Tuburzio, 2006, p. 21)

El estudio de López et al. (2018), expone experiencias exitosas que se han dado en el campo de la formación directiva a través *coaching* grupal, donde los participantes

valoraron positivamente la metodología de trabajo, destacando la reflexión y discusión entre directores con apoyo de instrumentos estructurados y guiados. El acompañamiento, *coaching* y asesoría busca promover procesos de reflexión de las prácticas del director, específicamente las de índole pedagógicas y de gestión, para así lograr el camino hacia el desarrollo personal, profesional e institucional, por medio de prácticas que se vayan instalando e institucionalizando.

### **3.3 Prácticas de gestión escolar para un liderazgo participativo**

Hasta el momento se ha hecho referencia sobre la importancia que tiene el director, sobre todo en su calidad de líder para generar los cambios necesarios y así alcanzar un proceso de mejora constante en la escuela. Existe una cuantiosa literatura que evidencia la importancia del líder, su estilo y prácticas de influencia sobre la comunidad escolar en diversos ámbitos y sobre distintos agentes que participan en las diversas dinámicas de relaciones con la escuela (Hopkins, 2008; Garay, 2008; Fullan, 2008; Weinstein, 2009; Uribe, 2010; Leithwood, 2009; Uribe y Celis; Muñoz y Marfán, 2012; Bolívar, 2010).

Para el desarrollo de la presente investigación, se entendió por práctica “al conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (Leithwood, 2011 como se citó en Weinstein y Muñoz, 2012, p. 120).

Asimismo, se le definió de la siguiente manera:

El liderazgo, es la práctica del mejoramiento, precisando que no se trata de un atributo o característica personal del líder sino un conjunto de acciones esquematizadas, que tienen su fundamento en conocimiento, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. (Elmore como se citó en Weinstein y Muñoz, 2012, p. 120)

Como apuntó Elmore, como se citó en Donoso y Benavides (2018), la mejora escolar no solo depende del carisma de los directivos, sino que hay algo más y clave en las instituciones como son las prácticas de trabajo que se van instalado para el mejoramiento; es decir, el carisma de los directivos es importante, pero a su vez, es



necesario contar con habilidades y competencias que permitan institucionalizar el trabajo a través de prácticas.

Para continuar e identificar, de acuerdo con la literatura, las prácticas de gestión que inciden en la participación de la comunidad, se hizo una revisión general, considerando el aporte de diversos estudios. Esto último, sin caer en la prescripción que es una buena práctica e inducir su obligatoriedad. Según Zabalza, como se citó en Agencia de Calidad de la Educación (2014), las buenas prácticas universales, a nivel educativo son buenas en ciertas condiciones y contexto; es decir, una buena práctica identificada en un centro escolar no necesariamente será buena en otro contexto y bajo otras condiciones.

Las prácticas de gestión escolar no surgen de un maletín cualquiera y se aplican, o bien se toman de otra experiencia y el director con su equipo la implementan. Esto requiere establecer procesos que en ocasiones serán exitosos y otros no tanto, a través de la experiencia y convencimiento hacia los otros actores, “las personas involucradas en el proceso de aprender y de implementar nuevas prácticas frecuentemente experimentan al principio una baja de autoconfianza en sus habilidades, hasta que llegan a un nivel de dominio más cómodo en el uso de estas” (Anderson, 2010, p. 16).

En torno a lo expuesto en el párrafo anterior, Anderson como se citó en Fullan (1993), acuñó el término de *implementation dip*, asumiendo que existe una merma que se produce en todo proceso de cambio, indicando que es clave la tranquilidad y apoyo que promueva el líder en su equipo para perseverar en las prácticas que se quieren instalar.

A nivel europeo, específicamente en España, se han desarrollado investigaciones comparativas, con el fin de reconocer qué hacen los directores de centros escolares con relación a sus prácticas, analizados desde los estudios internacionales PISA<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber” (OECD, s.f., párr. 1).

(Programme for International Student Assessment) y TALIS<sup>5</sup> (Teaching and Learning International Study). El estudio identificó prácticas de gestión escolar basadas en el liderazgo directivo que han generado impacto en el centro escolar, destacando “construir una misión, construir capacidad entre los profesores y crear unas estructuras organizativas efectivas” (Izquierdo, 2015, p. 1195).

El componente atractivo del estudio gira en torno a ¿qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España, a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS (Izquierdo, 2015), consisten en alejarse de la literatura existente sobre liderazgo escolar, las que no han considerado en sí las prácticas directivas como algo concreto, sino principalmente a las “creencias, habilidades, conocimientos que los directores necesitan para ser efectivos en el trabajo” (Izquierdo, 2015, p. 1196).

El análisis de los informes internacionales PISA y TALIS, concluyeron en la necesidad de la existencia de una mayor autonomía en la dirección de los centros y de manera conjunta una constante rendición de cuentas sobre los objetivos académicos. En definitiva, el estudio dejó de manifiesto lo importante de contar con prácticas directivas en los ámbitos señalados, dando a entender que, al subsanar estas debilidades, de manera indirecta se mejorarán los resultados institucionales. Esto muestra, como indicó Izquierdo (2015), lo estancado que ha estado el sistema educativo español durante la última década.

A continuación, teniendo en cuenta la experiencia chilena, se exponen los hallazgos del estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2014), quienes tomaron los criterios que se han considerado en la definición de buenas prácticas de gestión escolar:

---

<sup>5</sup>“TALIS (Teaching and Learning International Survey), estudio internacional de enseñanza y aprendizaje promovido por la OCDE, es el primero de su clase que da voz a docentes y directores, que rellenan una serie de cuestionarios relacionados con aspectos como la formación docente que han recibido; sus creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar, la gestión y otros varios aspectos” (TALIS , 2018, párr. 1).

- Son sistemáticas, en dos sentidos: están organizadas, con objetivos explícitos y actividades secuenciadas; y son regulares, en tanto su periodicidad se acerca a lo definido como deseable necesario para lograr sus objetivos.
- Están institucionalizadas, es decir, no son actividades aisladas, sino compartidas y articuladas a otras actividades y al proyecto educativo; son asumidas por las autoridades y la comunidad educativa y, además, sostenibles en el tiempo.
- Están sujetas a permanente revisión y ajuste, en otros términos, a monitoreo, seguimiento y evaluación, por lo que tienen evidencias que dan cuenta de los avances o efectividad en el logro de sus propósitos.
- Son efectivas, porque logran los objetivos para los que fueron creadas, y presentan otros efectos positivos de acuerdo con los actores de esa institución.
- Pueden tener un carácter innovador en cuanto abordan, de manera pertinente y creativa, problemáticas de esa comunidad educativa. Sin embargo, no toda innovación puede ser considerada una buena práctica, ni toda buena práctica es necesariamente innovadora.
- Son experiencias con potencial movilizador, al ser un ejemplo contextualizado de cambio. Otras comunidades educativas pueden identificarse y considerarla un ejemplo válido y orientador de su propio proceso de mejoramiento, porque se explicitan las condiciones para superar las dificultades encontradas. (p. 9)

Lo expuesto se presenta como criterios necesarios que deben poseer las prácticas, teniendo siempre presente el contexto escolar, sus particularidades y entorno, con el propósito de establecer procesos de mejoras que permitan el mayor involucramiento posible.

### ***3.3.1 Prácticas para gestionar la participación en la escuela***

Tal como se ha ido enunciado, la gestión escolar, a través del liderazgo del director y su equipo directivo, es uno de los factores determinantes al momento de evaluar el éxito escolar, a nivel intraescuela tras la labor docente en el aula (Escudero et al., 2009; Leithwood, 2009; Bolívar, 2010; Marfán et al., 2012). La gestión escolar es la responsable de mirar toda la comunidad educativa, dado que cada elemento o factor presente en ella influye en la mejora general del establecimiento.

Reconociendo la importancia de los procesos participativos en la escuela como instancia de mejora y validación, se puede considerar que estos procesos son una herramienta útil para los equipos directivos y su liderazgo. Se asume que involucrar a más gente, sean estos profesores, estudiantes y familias, conlleva a que los procesos y acciones sean más fáciles de implementar, seguir y evaluar, trayendo consigo mejora en los aprendizajes y mayor satisfacción de las familias. En suma, un liderazgo efectivo con prácticas que promueven la mejora, en sí genera buenos resultados (Bolívar, 2010; Serra, 2010; Anderson, 2010; Marfán et al., 2012; Horn; 2013; Murillo y Hernández, 2015).

El liderar para y con la participación, implica instalar prácticas que susciten y muevan a los demás actores presentes en la comunidad educativa. Para estos logros ha de existir instancias que impulsen el fortalecimiento del liderazgo en la escuela. En el caso chileno, se ha ido promoviendo desde el Ministerio de Educación un proceso de instalación de estándares de gestión y liderazgo, con el objetivo de establecer mejoras escolares en distintos ámbitos, surgiendo así documentos orientadores. De igual manera, el proceso involucra instancias evaluativas, que permiten visualizar los avances, estancamientos o retrocesos de las escuelas.

El marco para la buena dirección y el liderazgo escolar es un instrumento que surgió a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy conectado globalmente, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales (MINEDUC, 2015). De manera concreta, este instrumento describe las prácticas y competencias que se espera que estén presentes en los equipos directivos, en relación con lo que hay que hacer para alcanzar la excelencia.

El documento emanado del Ministerio de Educación se basó en lo que propuso Leithwood et al. (2006), quienes distinguieron un conjunto de prácticas, agrupadas en cuatro dimensiones:

- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
- Desarrollando las capacidades profesionales.
- Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.

- Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. (Ministerio de Educación, 2018, p. 2)

Atendiendo este tema en cuestión, la dimensión Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, pretende que los equipos directivos logren instaurar en la escuela las siguientes prácticas (MINEDUC, 2015):

1. Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.
2. Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.
3. Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.
4. Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.
5. Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.
6. Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2018, p. 5)

Las prácticas enunciadas plantean intenciones de participación comunitaria, las que se circunscriben exclusivamente a espacios formales y a los integrantes de la comunidad escolar. Estos son espacios que en la escuela rural pueden ser variados al igual que los

integrantes de la comunidad; en definitiva, este documento no considera aspectos propios de la ruralidad o contextos específicos.

De igual forma, el Ministerio de Educación de Chile (2014) propuso un documento de gestión denominado *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*, para que, por medio de un conjunto de referentes y prácticas que conforman el marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los centros escolares y sus sostenedores, sirva como apoyo y orientación en el proceso de mejora continua de cada una de las escuelas. Este documento, en la dimensión de Formación y convivencia, está compuesto por la subdimensión participación y vida democrática. A su vez, esta subdimensión está integrada por seis estándares que aluden a la participación y vida democrática (Ministerio de Educación de Chile, 2014):

- El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común.
- El equipo directivo y los docentes promueven entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad, y los motivan a realizar aportes concretos a la comunidad.
- El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas.
- El establecimiento promueve la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del consejo escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres y Apoderados.
- El establecimiento promueve la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso.
- El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes. (p. 113)

Con el propósito de verificar que los establecimientos educacionales alcancen estos estándares, se genera una evaluación anual, a través de la medición de los Indicadores

de Desarrollo Personal y Social. Para ello, se utilizan cuestionarios de calidad y contexto de la educación, aplicados durante la prueba Simce. Junto a ello, se emplean registros del Ministerio de Educación de Chile y de la Agencia de Calidad.

Actualmente, a nivel chileno, estas evaluaciones han arrojado los siguientes resultados promedios en los estándares vinculados a la participación y vida democrática:

Cuarto básico: 78 puntos; Sexto básico: 77 puntos; y Segundo medio: 77 puntos. La escala varía entre 0 y 100 puntos. De acuerdo con esta escala, una puntuación más cercana a 100 indica una mejor percepción sobre el área de desarrollo en cuestión. Un establecimiento educacional que posee una buena evaluación en esta subdimensión, según el Ministerio de Educación (2016), ha instalado prácticas que han promovido el desarrollo de los estándares antes descritos.

En efecto, existe suficiente literatura de la influencia positiva en el desarrollar prácticas de liderazgo participativa en los establecimientos educacionales urbanos, donde se incluye a los diversos estamentos y comunidad en general.

### ***3.3.2 Prácticas efectivas de liderazgo en la escuela***

Está demostrado empíricamente que, en cuanto se instalen prácticas institucionales lideradas por los equipos directivos y tengan una visión global, habrá buenos resultados. Las fisonomías de las escuelas efectivas chilenas pueden servir para dar cuenta por qué algunas escuelas mejoran hacia los estándares de excelencia, mientras que otras se mantienen y algunas decaen.

En Chile, el primer estudio de Bellei et al. (2004), abordó en profundidad el análisis de las claves de las escuelas efectivas, bajo el título de *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?* La investigación consideró 14 escuelas con altos estándares de eficacia situadas en entornos vulnerables. Aparte de sus buenos resultados escolares, estos establecimientos eran bastante distintos entre sí: había escuelas rurales y urbanas, grandes y pequeñas, municipales y particulares subvencionadas. Luego, la primera conclusión arrojó que la eficacia no se explica por esas características exteriores, sino por el trabajo que hace la escuela.

Los resultados estaban en sintonía evidente con la experiencia internacional. Las escuelas efectivas observadas en Chile tenían en común las siguientes características:

- Organización y gestión escolar centrada en los aprendizajes de los estudiantes.
- Desarrollo de clases efectivas, con un buen uso del tiempo, planificación de clases, altas expectativas a los estudiantes y disciplina en el aula.
- Altas expectativas de los directivos hacia el cuerpo docente de la escuela.
- Buenas relaciones personales e identidad con el establecimiento una buena convivencia escolar.
- Alianza con la familia, según las necesidades de la escuela y adaptación al entorno.

Posterior a este estudio, se realizó una segunda investigación titulada *Efectividad escolar y cambio educativo en sectores de pobreza* de Raczynski y Muñoz (2005), señalando que las escuelas que mejoraron fueron aquellas que aprovecharon los factores externos y supieron enfrentar los cambios; sin embargo, las que perdieron la condición de efectivas fueron aquellas que no se adaptaron al cambio que ha ido sufriendo el entorno en la cual se encuentran insertas.

La dimensión ‘entorno’, posiblemente, sea de mayor importancia en la región latinoamericana, debido a sus agudas diferencias territoriales en el plano socioeconómico y de acceso a la educación, máxime, en países que han optado por la descentralización en la administración de establecimientos educacionales. En este contexto, resulta clave fortalecer la capacidad de las unidades escolares para hacer frente a las oportunidades y restricciones, variables particularmente inestables y disímiles, de acuerdo con la realidad de los entornos locales. (Raczynski y Muñoz, 2005, p. 22)

En consecuencia, la conclusión mayor que revela esta investigación en comparación con la anteriores que el desafío no es estático: la efectividad escolar está ligada a los cinco factores o características expuestas, con un accionar dinámico y con adecuación al entorno. Las escuelas que no lograron mantener sus buenos resultados no se adaptaron a los cambios y no tuvieron la capacidad de estar autoevaluándose permanentemente.



La forma en que los establecimientos educacionales enfrentan y aprovechan los programas, depende centralmente de su gestión organizacional interna y prácticas del liderazgo (sentido de misión, trabajo en equipo y sentido de pertenencia, planificación y evaluación institucional, participación de los docentes en la toma de decisiones, clima laboral, liderazgo del director, y apoyo del sostenedor); la existencia y características del proyecto educativo institucional. Así, las características que asume la gestión escolar tienen una relación directa y sistemática con la situación de los programas en el establecimiento. Cuando la gestión es más débil, los profesores perciben que los programas dejan materiales, recursos y equipamiento más que nuevas y mejores prácticas (Raczynski et al., 2002).

Los diversos gobiernos de los países en vía de desarrollo se han propuesto mejorar sus condiciones y enfrentar los desafíos de la sociedad a través de la educación. A nivel chileno, los resultados de las pruebas estandarizadas muestran un país desigual, donde solo algunos alcanzan resultados aceptables y de manera constante se cuestiona la calidad de la educación (Bellei, 2015; Rivas, 2015). Por ello, el foco de atención ha sido la formación docente y directiva, agentes clave para la mejora escolar.

La dirección escolar, liderada por el director y su equipo directivo, requiere transformar su manera de gestionar, dado que no están cumpliendo con la atención de las demandas que le encomiendan el centro escolar y su comunidad. Así las cosas, el foco está en mejorar prácticas de gestión que ya han quedado en el pasado y asumir otras en estrecha relación con la actualidad, ello de la mano de procesos de formación continua. Esto está dado, pues como planteó Campo (2010), los sistemas educativos mantienen la tradición, prácticas y costumbres de los sistemas centralizados, es decir, están administrados en exceso.

Los requerimientos de instalar, desarrollar y potenciar prácticas de gestión por el bien de la escuela, es un constante llamado (Escudero et al., 2009; Leithwood, 2009; Bolívar, 2010; Marfán et al., 2012; Horn, 2013 y MINEDUC, 2015). Con ello, se busca mejorar los resultados y acortar las brechas de desigualdad entre las distintas escuelas. De igual manera, el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (citado en el Marco

para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, MINEDUC, 2015), expuso una sistematización de los estándares directivos, los cuales agrupo en cinco dimensiones:

- Establecer una misión orientadora.
- Generar las condiciones organizacionales.
- Crear una convivencia armónica al interior de la escuela.
- Desarrollo de personas y propio.
- Gestión pedagógica.

Adicionalmente, Anderson (2010) mostró sus hallazgos en relación con las prácticas de liderazgo directivo, destacando que estas no se adquieren por el solo escuchar relatos o leer textos de liderazgos, sino que se debe adoptar en un cambio de actitud de quienes desarrollan las responsabilidades directivas.

Los directores de escuela y otros miembros de sus equipos directivos que tratan de modificar o de implementar nuevas prácticas, van a pasar por etapas distintas en sus actitudes y niveles de efectividad respecto de su ejecución, antes de llegar a incorporarlas en su repertorio y rutina de trabajo. (Anderson, 2010, p. 49)

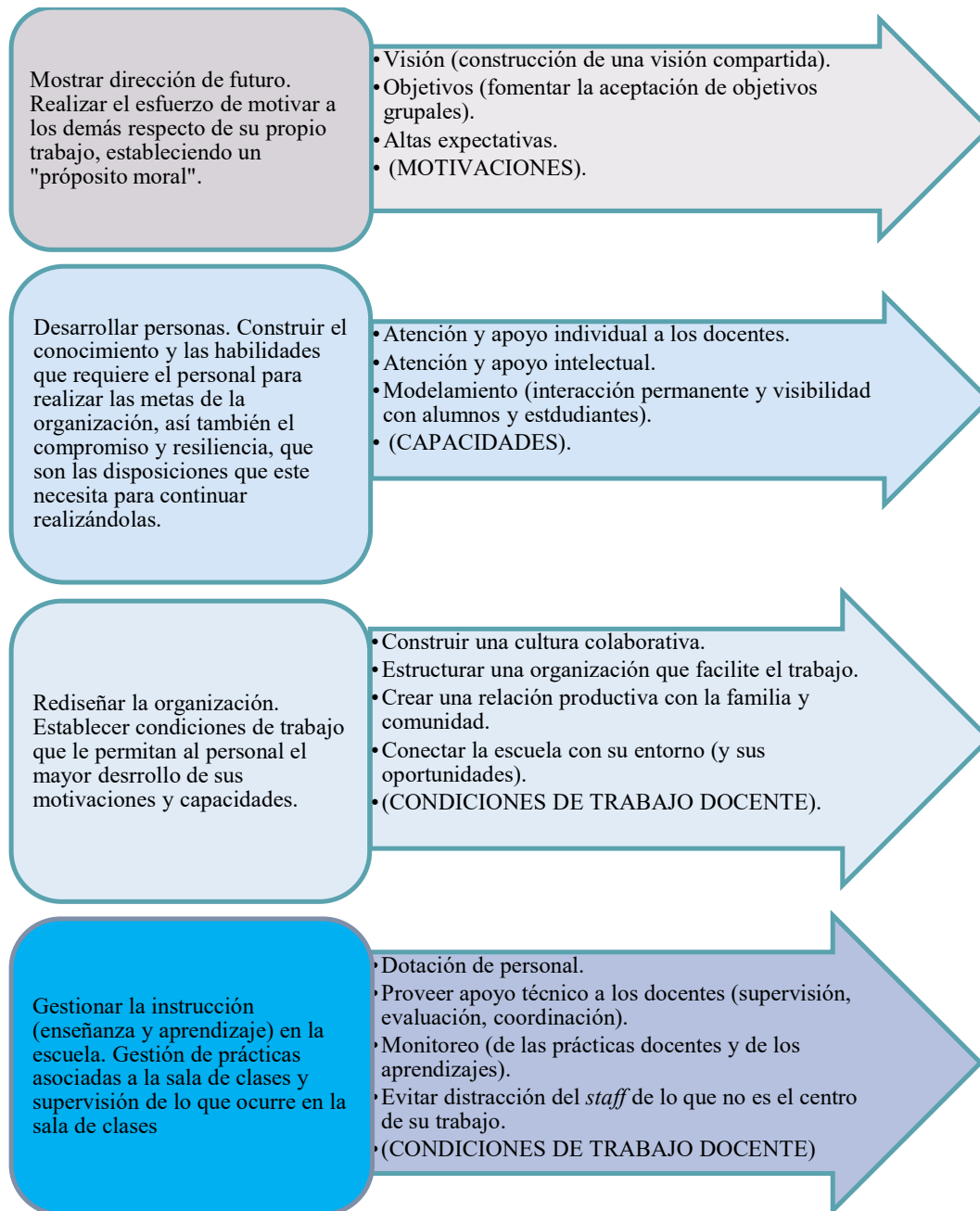
Un componente significativo y necesario que ocurre en el desempeño de los directores es el desarrollo de un liderazgo distribuido. Según Anderson (2010), este tipo de liderazgo implica un desafío para quienes lo desean adoptar como impronta, señalando que no hay que confundir este tipo de liderazgo con la distribución burocrática de las tareas.

Cuando se habla de un liderazgo distribuido, se habla más bien de una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes. (Anderson, 2010, p. 50)

Basado en lo expuesto por Leithwood y Riehl como se citó en Anderson (2010), a continuación, se presentan las prácticas clave para un liderazgo efectivo, pertenecientes a categorías específicas.

## Figura 8

### Prácticas efectivas de liderazgo según categoría



Fuente: Anderson (2010)

Así, cada dimensión se conforma por una serie de prácticas que se espera que desarrollen los directores y su equipo, como agentes de cambios para la mejora. Tal como se expuso anteriormente en el modelo educativo chileno, se encuentra el documento prescriptivo para directores y sus equipos titulado *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*, el cual expone y propone las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo de un liderazgo escolar.

Es un modelo integrado que reconoce que todos los líderes efectivos comparten ciertas capacidades y prácticas comunes y, por lo tanto, trata de impulsar dichas prácticas para el conjunto del sistema escolar, adaptadas al contexto de los diversos establecimientos escolares. Estas prácticas refieren a todos los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que estos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela. (MINEDUC, 2015, p. 16)

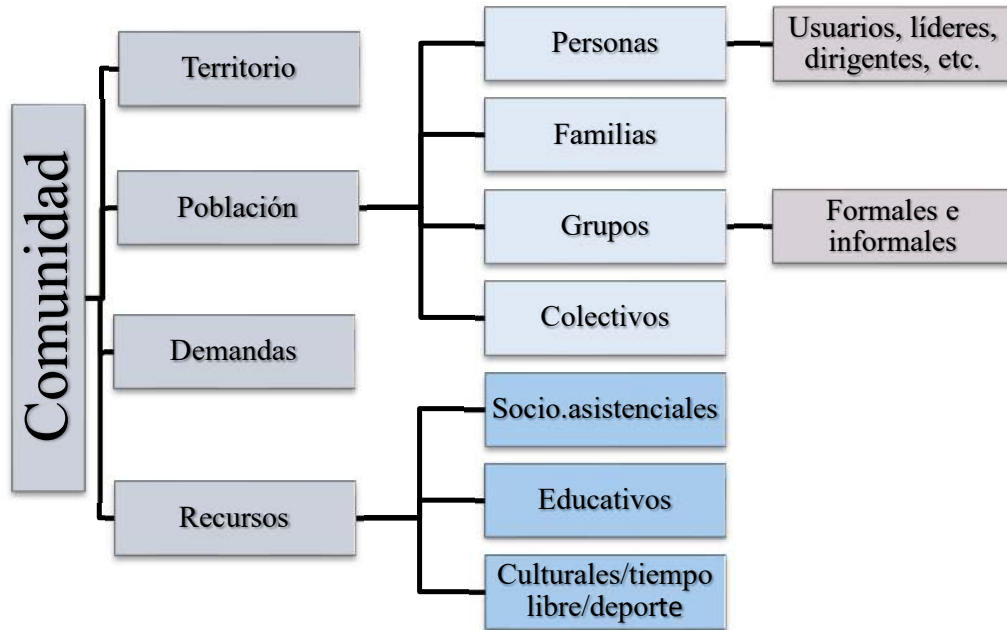
### **3.4 Experiencias de gestión escolar participativa**

En los párrafos anteriores se hizo referencia sobre la importancia y necesidad de la consideración del contexto para atender las demandas de la sociedad, y así llevar una gestión escolar hacia la mejora, siendo esta participativa y en concordancia con los tiempos y necesidades. Por ello, es esencial conocer la comunidad con la cual se relacionan los centros escolares, en cuanto a su composición, relaciones y características. En este apartado se exponen los hallazgos que han arrojado diversas investigaciones en cuanto a la comunidad y vinculación con la gestión escolar, lo que sirvió de soporte teórico para este proceso investigativo.

Primeramente, se aborda el concepto de *comunidad*, que Marchioni (2004), se entiende como un “territorio concreto, con una población determinada, que dispone de determinados recursos y que tiene determinadas demandas” (p. 19). A partir de lo anterior, se infiere que cada comunidad es distinta una de otra, con interrelaciones propias, basadas en sus demandas, además de considerar que la comunidad está compuesta por variadas agrupaciones u organizaciones, que son propias del territorio. A continuación, en la Figura 9, se visualizan los componentes de una comunidad:

**Figura 9**

*Componentes de la comunidad*



Fuente: Marchioni (2004)

La intervención o participación en la comunidad ha de estar supeditada a la existencia de una consideración de los cuatro componentes macro que se muestran en el esquema, pues que, si se deja de lado alguno de ellos, se estará condicionando a un posible fracaso en lograr los objetivos.

Para otros autores, brindar respuesta a la pregunta ¿qué es o qué quiere decir comunidad?, no es para nada fácil. Desde la psicología social, se habla de comunidad como una expresión muy cerrada y homogénea. Según Úcar y Llena (2006), desde los ámbitos de la salud y del trabajo social se presenta cierta confusión conceptual sobre el tema, argumentado que es un concepto que está pensado para ser aplicado principalmente en los países del llamado “tercer mundo, donde el contexto cobra sentido” (p. 41). Esta concepción toma sentido en el momento en que se percibe a la comunidad en un contexto reducido, en especial la rural, donde sus habitantes tienen menor vinculación con otras comunidades. Tal como lo expusieron los autores antes

señalados, la pertenencia es un componente básico de quienes conforman una comunidad, la cual emerge en entornos más inmediatos y pequeños.

Quienes han dedicado su tiempo y han marcado trayectoria en comprender las relaciones con y para la comunidad (Úcar y Llena, 2006), hace énfasis en la importancia del territorio como uno de los componentes esenciales para comprenderlas. Por ello, la vinculación o implementación de acciones que involucre a la comunidad es necesaria para conocer el territorio donde se emplazará o llevará a cabo la intervención social, educativa o cultural. En caso contrario, se estaría presto a fracasos, por lo que el estudio del territorio en cuanto a población, servicios existentes, extensión geográfica y demás, son datos clave para proponer una vinculación y participación pertinente.

Otro aporte proveniente de la sociología para comprender lo que es una comunidad, se basa en los tipos de relaciones. Desde el trabajo social, la comunidad es concebida como la sociedad más próxima a las personas, donde las relaciones se basan en los intereses, objetivos y deseos comunes, relaciones que muchas veces son las que ocasionan los principales quiebres dentro de las comunidades. Surgen así experiencias de gestión que han ampliado su mirada, considerando en el proceso educativo y prácticas de gestión la participación de la familia y comunidad.

Al generar diálogo entre quienes componen y son parte del proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes, poniéndose de acuerdo y trazando objetivos comunes, se logra influenciar y desarrollar una educación acorde al contexto, que es lo que se ha decidido denominar educación situada, entendiendo el concepto *situado* de la siguiente forma:

No implica algo concreto y particular, o no generalizable o no imaginario. Implica que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad en muchos niveles de particularidad y generalidad. (Lave, 1991 como se citó en Díaz-Barriga, 2006, p. 20)

Existe consenso en que la familia es el punto de partida para el desarrollo de los niños, pues es donde emiten sus primeras palabras, comienzan a socializar y reciben las

particularidades de la cultura local donde está inserta la familia, a saber: los valores y normas de comportamiento.

Otro consenso social es el reconocimiento de la escuela como el otro espacio donde socializan los niños. En él ocurre el encuentro con el otro, con adultos que exigen ciertos ideales de comportamiento, muchas veces diverso al familiar, especialmente en componentes que son propios de la cultura local y la escuela no logra visualizar, aplicando pautas de enseñanzas uniformes, sin discriminar lo urbano de lo rural. Estos espacios son los que se tuvieron en cuenta en el contexto específico del Colegio Quilacahuín y comunidad donde se encuentra ubicado.

Es así como el contexto, el territorio, la familia, la cultura, la comunidad en general, poseen una gran preponderancia en el momento en que se anhela adquirir aprendizajes significativos. Aquí, la gestión escolar cumple un rol fundamental en lograr articular estos componentes, otorgando las posibilidades y oportunidades de acercamiento entre la comunidad y escuela, trayendo consigo una influencia significativa de colaboración y, principalmente, de participación.

Cada vez urge más la alianza entre familia, comunidad y escuela, por ende, se requiere de una gestión escolar que promueva dicha alianza, surgiendo así experiencias de gestión escolar con foco en la vinculación y participación de la comunidad. Ya identificada la comunidad a un nivel macro, específicamente dado al territorio y los diversos agentes que la componen, se tiene la comunidad educativa presente a un nivel micro, la cual, según el Ministerio de Educación de Chile, es definida de la siguiente manera:

Conjunto de los diferentes estamentos que intervienen en la institución educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, exestudiantes, junto con padres, madres y apoderados/as. Todos, estrechamente interrelacionados, deben conformar una alianza para desarrollar el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en consideración las necesidades e intereses del estudiantado. La comunidad educativa constituye, idealmente, una sociedad cuyos miembros están interesados en el mejoramiento integral de la calidad de la educación. (MINEDUC, 2018, p. 16)

La comunidad educativa es la que habitualmente está en el quehacer de los establecimientos educacionales y la que tradicionalmente es considerada en los diversos discursos. Sin embargo, para esta investigación en particular se hizo énfasis en aquella comunidad que va más allá. El mismo Ministerio de Educación de Chile (2017) expuso acerca de la comunidad territorial, considerando la comunidad local donde está ubicado territorialmente el establecimiento educacional, el mismo territorio donde están insertas familias y comunidades, con sus creencias y particularidades, con sus necesidades y riquezas; dichas condiciones hacen de cada comunidad un espacio absolutamente particular y diferente a otros. Las experiencias de gestión escolar y participación comunitaria han estado siendo analizadas por sus logros, lo que permitió a esta investigación tomar algunos conceptos y prácticas para ir sedimentando el proceso particular del Colegio Quilacahuín.

#### ***3.4.1 Comunidades de aprendizajes y participación***

El impacto de la educación en la sociedad es considerado clave, por ello, ha de ser abordado, estudiado y buscar en conjunto las soluciones para poder enfrentar los cambios vertiginosos con los cuales se debe convivir en esta sociedad que cambia día a día. Es así como a nivel europeo, durante el periodo 2006-2011, se desarrolló el proyecto integrado internacional Includ-Ed (2006-2011), de la prioridad 7 del Programa Marco de la Comisión Europea. Los proyectos integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos propuestos, de ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación europea. Cabe mencionar que el proyecto Includ-Ed fue en ese periodo el único proyecto centrado en la educación obligatoria.

El proyecto tenía como objetivo analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Europa necesita identificar las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de políticas, las personas al cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias. INCLUD-ED se centró en el estudio de las



interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas, hasta el nivel obligatorio (infantil, primaria, secundaria, y los programas de formación profesional y de educación especial). (CEIP/SES, s.f., p. 13)

Un componente del proyecto se basa en el estudio de las comunidades involucradas en proyectos de aprendizaje que han desarrollado la integración de las intervenciones sociales y educativas que contribuyen a reducir las desigualdades y la marginación, para así fomentar la inclusión social y el empoderamiento. Fue así como surgieron hallazgos significativos a nivel educativo, principalmente por el impacto de las comunidades de aprendizajes en España, modelo que se basa en una gestión inclusiva y participativa. Estos son componentes esenciales y parte del proceso investigativo que se llevó a cabo en el Colegio Quilacahuín.

En concordancia con Álvarez (2016), las comunidades de aprendizajes se basan en la teoría del aprendizaje dialógico, la cual proviene de los aportes de autores reconocidos mundialmente como Vygotsky (1979), Habermas (1987) y Freire (1997); quienes destacaron que el aprendizaje proviene principalmente de las interacciones con otros de manera participativa, especialmente donde la interacción entre los agentes que componen la comunidad ofrece la particularidad y sentido al proceso educativo.

Los centros escolares que se han transformado en comunidades de aprendizaje basan su proyecto educativo en el diálogo igualatorio y el cambio organizativo escolar al servicio de la comunidad, con el objeto de transformar las escuelas para superar el fracaso escolar y eliminar los conflictos. El centro escolar sustenta su actuar en el sueño de la escuela que todos quieren, con un profesorado más autónomo e innovador, además de una participación por parte de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuevamente, el éxito en las experiencias de las comunidades de aprendizajes se centra en la participación interna y externa, esta última clave para una educación situada y pertinente a las necesidades locales.

En el Estado español, por ejemplo, existen varias escuelas que se han transformado en comunidades de aprendizaje y han demostrado, tras pasar por una serie de etapas, que es posible el cambio y lograr el éxito escolar para todos y todas, desde un modelo

participativo y con una satisfacción de la comunidad. Al respecto, Valls (2000) señaló las etapas que llevan a la transformación:

- Sensibilización: consiste en explicar a la comunidad educativa en la sociedad qué se está viviendo y las necesidades que tienen los niños y niñas para poder insertarse en ella.
- El sueño: momento en el que toda la comunidad imagina la escuela que quiere mediante la acción dialógica y define qué educación se necesita para enfrentar las nuevas exigencias de la sociedad.
- Selección de prioridades: por medio de esta fase, se pretende conocer lo que se anhela y lo que se tiene, para así priorizar los sueños propuestos por la comunidad educativa. Formación de equipos de trabajo y puesta en marcha de la transformación.
- Consolidación del proceso: revisión continua de los procesos llevados a cabo, modificaciones, mejoras y evaluación de procesos y resultados.

Estos centros escolares que se han transformado en comunidades de aprendizajes organizan clases de alfabetización para las personas que lo requieran, vinculando a la comunidad educativamente. Adicional a ello, las familias participan activamente en las actividades del centro, mejorando las relaciones de familia y escuela. Otra característica importante es la organización democrática, suscitada por la participación en el proyecto de comunidad de aprendizaje, flexibilizando el horario y el uso del diálogo igualatorio, en cuanto a la organización y toma de decisiones en el centro (Includ. Ed, 2011).

En consecuencia, las comunidades de aprendizaje han permitido mejorar los resultados académicos de los estudiantes en todas las áreas, promoviendo una inclusión educativa, reconociendo que todos pueden y deben recibir una educación de calidad, sin importar origen, condición social, creencias y capacidades para aprender. Todo esto por medio de la participación de las familias y comunidad, además de incluir otros agentes al interior de aula por medio de los grupos interactivos, y reconociendo que la organización del centro se basa en atender a la diversidad, teniendo en cuenta sus necesidades.

Esta experiencia a nivel europeo, donde se promueve una clara participación y una organización escolar para ello, ha traspasado y generado una transferibilidad a otros

continentes. Es así como existe un estudio de dicha transferibilidad en Latinoamérica Álvarez (2015), específicamente en los países de Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile, iniciativas que están en proceso de aplicación y en espera de evaluar resultados. Inicialmente, se ha logrado establecer las etapas de sensibilización, sueños y selección de prioridades con una alta participación de la comunidad, en espera del impacto a nivel de logros de aprendizajes y compromiso de la comunidad con los proyectos.

### **3.4.2 *Modelo de gestión democrático***

Hablar de democracia en educación y en especial en Latinoamérica, implicar hablar de Paulo Freire, quien, con sus escritos y actuar, promovió cambios significativos en la comprensión del acto de educar, específicamente en la década de los años sesenta, donde existía un marcado abuso hacia los trabajadores en el sur de América. Por ello, este pedagogo estimuló, a través de la educación, cambios sociales significativos, promoviendo la pedagogía crítica y una educación más democrática, exponiendo:

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. (Freire, 1994, p. 82)

El postulado de este pedagogo se ancla en una educación enfocada en el diálogo más que en lo curricular. De igual manera, propone una nueva dinámica educativa, una pedagogía problematizadora, la cual genere un movimiento social. Por su parte, Ocampo (2008), en su análisis de las ideas de Freire, expuso que esta pedagogía se empeña en “la desmitificación a través del diálogo para descubrir y comprender la realidad” (p. 66), permitiendo con ello abrir nuevas esferas en la toma de decisiones necesarias para asumir las exigencias de la comunidad.

Teniendo como referente al pedagogo y filósofo Paulo Freire, se ahonda en el modelo democrático que para Villalobos (2018), es en el cual el poder, la resolución y el accionar, primeramente, deben ser compartidos por algunos o todos los miembros de la institución. Respalda la convicción que sugiere que las organizaciones determinan sus

políticas y toman sus decisiones mediante procesos de discusión determinados por consenso.

Este modelo educativo, en cierto modo, atiende a los cambios de paradigmas e ideologías que se presentan en la sociedad. Por tal motivo, se anhela que su accionar esté presente en la gestión escolar y en el desarrollo didáctico al interior del aula, y que, asimismo, permee y se mueva por todos los procesos en la escuela. En palabras de Villalobos (2018), significa intervenir en los diversos procesos internos que se desarrollan a nivel de planificación, ejecución y/o evaluación, desafío no menor, donde las culturas a nivel de escuelas están marcadas por la jerarquía, el recibir información y ejecutar.

Este modelo de gestión pretende que exista participación de los distintos estamentos que componen la comunidad educativa, específicamente en la gestión escolar. En ese sentido, es necesario involucrar a todos, no desde una posición informativa y/o consultiva, sino desde la posibilidad de participar en las decisiones que atañen a los involucrados, asumiendo un rol clave quien dirige la institución.

Inicialmente, quienes lideran los proyectos educativos de las escuelas deben abrirse al diálogo interno con sus profesores, profesionales de apoyo y asistentes de educación. Por consiguiente, ese diálogo se ha transferir a la familia y agentes que colaboran con la escuela. Esta participación democrática se vuelve válida en el momento en que existen las voluntades de trabajar democráticamente, por lo tanto, la organización de la escuela toma una condición distinta, la cual posteriormente puede ser llevada al desarrollo del currículo con los estudiantes, “la vida democrática requiere de la madurez individual (autonomía) y de la madurez cívica (participación) de los sujetos” (Meza, 2013, p. 73), componentes esenciales para avanzar a una escuela democrática.

La investigación de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad es un campo nuevo, si se quiere comparar con otras áreas de investigación en educación. Frente a ello, Epstein (2013) indicó que está comprobado el beneficio de la participación de la familia y comunidad en alianza con la escuela, lo esencial es cómo esas experiencias exitosas son replicables en otros contextos, para este caso en la realidad rural. Lo anterior, buscando la manera de potenciar y mejorar las relaciones,

como es “el reconocer un sistema de liderazgo múltiple en aras del involucramiento a nivel de la escuela, el distrito y el estado” (Epstein, 2013, p. 52). Esto significa que exista una gestión acorde a los intereses que se pretende alcanzar con la alianza, desde la administración y la dirección interna de la escuela.

En otros términos, pero siguiendo la misma idea, San Fabián (2009) como se citó en Santos (2009) señaló que la participación en la escuela debe resguardarse a través de programas y estructuras participativas concretas, planteando que “La construcción de una escuela democrática, crítica consigo misma y con su entorno, necesita, por una parte, dotarse de unas estructuras participativas y, por otra, crear estilos de funcionamiento democráticos” (p. 97).

Asimismo, Bustos (2011) analizó diversas experiencias de escuelas democráticas en contextos rurales en el continente americano, encontrando en ellas una mejor organización, una valoración de la riqueza del territorio, la cual se puede llamar Cultura local. Así, se denota una mejora generalizada, en donde “la participación no es una acción abstracta, intangible, sino una práctica palpable que se desarrolla dentro y fuera de los centros escolares” (Apple y Bean, 1997; Feito, 2009 como se citó en Bustos, 2011, p. 107).

Considerando el interés de este estudio, en el último periodo se evidenció un aumento de investigaciones que han permitido visibilizar las escuelas, las cuales han abierto sus puertas para hacer partícipe a la familia en la educación de sus hijos. Esto último, a través de una gestión participativa y democrática, mejorando resultados académicos e indicadores de satisfacción.

Cabe aclarar que el solo hecho de participar no necesariamente significa que exista una escuela con gestión democrática, pues esto va más allá de la simple convocatoria. Involucra derribar paradigmas e instalar un modelo que promueva niveles más exigentes de participación. En el contexto rural, estos estudios han avanzado en reconocer que la comunidad rural tiene mucho que entregar a la escuela. En relación con ello, Bustos (2011) mencionó ciertos momentos del proceso que se deben dar para lograr integrar la comunidad a la escuela y promover un modelo de gestión democrático; estos momentos son:

- Estudiar y conocer el medio cultural, construcción de puentes de comunicación y colaboración.
- Incorporar la cultura del alumno y del conocimiento local para el proceso pedagógico.
- Construcción de todo el proceso sobre la base de los códigos y las vivencias que ya poseen los alumnos.

A pesar de todo el esfuerzo que se lleva a cabo, según Bustos (2011), estos procesos son lentos, es complejo probar a corto plazo el éxito de la participación comunitaria, pues habitualmente los cambios e instalación de una gestión democrática se hace visible a través de los años. Del mismo modo, Durston (1997) expuso acerca de la importancia de la participación en la gestión:

La participación de la comunidad en la gestión de reformas educacionales es especialmente relevante para el logro eficiente y eficaz de mejoramientos en el aprendizaje de los niños de medios pobres (y, por ende, de la equidad educativa general). Esto, por sus aportes en dos grandes planos: la *comunicación intercultural*, y (sobre todo) la realización de *contratos entre actores* en el sistema ampliado escuela-comunidad. (p. 2)

Existe evidencia y relación de las mejoras de los aprendizajes en establecimientos rurales que han dado proceso a la instalación de participación comunitaria en la escuela, asumiendo una gestión escolar democrática (Durston, 1997). Es así como existe una mirada de experiencias americanas. En Estados Unidos, a las escuelas aceleradas; en México, al programa Arrigo, en El Salvador al programa Educo; en Colombia, a la Escuela Nueva; en Brasil al programa llevado en Minas de Gerais; reconociendo positivamente el rol que tiene la participación. Esto involucró una transferencia de poder hacia la comunidad, trayendo consigo un proceso de mejora en diversos aspectos, especialmente en los aprendizajes y aquellos que consideran la satisfacción por parte de las familias.

Reconociendo que la participación comunitaria y la gestión democrática son esenciales y clave para una educación situada, la organización escolar toma un rol preponderante, dado que involucrar nuevos agentes en la gestión de la escuela requiere de nuevas

distribuciones y ordenamiento; por ello, es necesario mirar las experiencias y hallazgos en esta temática.

### **3.5 La gestión y organización escolar para la participación**

Con el fin de comprender la configuración de la escuela y la gestión para la participación como esencia de este escrito, para el desarrollo de este apartado se tuvo en lo expuesto por algunos autores frente al concepto de *organización*, entendido como “la disciplina que estudia los modos de interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mayor eficacia educativa” (Antúnez, 2006, p. 37). Asimismo, otros autores lo definieron la organización escolar como “la ciencia de la educación que estudia la regulación de cualquier escenario educativo para que consiga su finalidad (Delgado, 2011, pp. 29-30). El mismo autor, definió la organización escolar desde el conocimiento científico indicando que “es el conocimiento consciente, reflexivo, activo y en uso de una organización universalizada en las sociedades modernas a las que llamamos escuela en sentido restringido o instituciones educativas, en un sentido más amplio” (Delgado, 2011, pp. 30-31).

De igual manera, Coronel (1998) manifestó que la organización escolar es considerada una disciplina que se desarrolla dentro de las ciencias de la educación, donde convergen componentes como actividades y situaciones, procesos y experiencias (enseñanza-aprendizaje), formación y desarrollo profesional de los profesores, y sistemas de inclusión. Esto último indica la complejidad para poder lograr una organización acorde a las necesidades del centro y contexto donde se encuentra inmersa.

Existen diversas definiciones para poder entender la organización escolar, la mayoría de ellas coinciden en su objetivo, esto es, favorecer los aprendizajes de los estudiantes, mediante la adecuada y ordenada gestión de los elementos y componentes que integran un centro escolar. De ahí que existan diversas formas para poder analizar, entender, comprender e investigarla.

La organización y gestión son elementos esenciales en el éxito de las instituciones educativas, considerando recursos humanos, materiales, espacios y tiempo. “Al organizarlos se pretende rentabilizar al máximo todas las potencialidades y las

iniciativas de cada persona con el fin de conseguir plenamente los objetivos que el centro tiene planteados” (Antúnez, 1993, p. 87).

La organización de cada centro depende de su necesidad para responder a los diversos retos, las cuales hacen que sea dinámica, atenta a las exigencias de la sociedad y a las exigencias internas que se generan en la institución. Por ejemplo, durante estos últimos años, la globalización, sociedad del conocimiento, la multiculturalidad y la tecnología, han sido entendidas como necesidades que se presentan fuera de la institución y llegan a los centros escolares; es decir, son cambios que afectan a toda la sociedad. Además, las exigencias internas como la diversidad de estudiantes en las aulas, éxito académico para todos y todas, clima laboral, convivencia interna (estudiantes, profesores y administrativos), contexto cultural, entre otros; constituyen componentes que la organización educativa debe estar analizando continuamente y reflexionando ante ellos, teniendo como base que la escuela sirve para atender a los estudiantes y otorgarles una educación de calidad a todos, desde el componente formativo y cognitivo.

Así pues, como se mencionó anteriormente, la escuela está llamada a atender las necesidades de la sociedad y preparar a los estudiantes para que se puedan insertar con éxito una vez finalizada su enseñanza. Por tal razón, la inclusión educativa cumple un rol preponderante al reconocer el derecho ciudadano de pertenecer a una sociedad en todos los estudiantes, independientemente su origen territorial, esto es, su origen rural.

Para que exista una escuela para todos, esta debe prepararse para este desafío, el cual implica reorganizar el centro, el interior del aula; centrando el quehacer del establecimiento en la diversidad de estudiantes que posee.

Exigen también un replanteamiento importante de las funciones del personal especializado de apoyo, como los maestros y profesores de apoyo al aprendizaje, coordinadores de necesidades educativas especiales, los asesores y los psicopedagogos de las administraciones educativas locales, que han centrarse mucho más en la forma de conseguir que las escuelas funcionan con una organización más inclusiva. (Ainscow, 2001, p. 221)



Los centros educativos, al abrirse al entorno y a la diversidad, obligan a la institución a cambiar su actuar y, por tanto, la administración y organización con base en las posibilidades del entorno, valores y actitudes que la sociedad demanda, o bien a las características personales, sociales, culturales y económicas que poseen los estudiantes y familias; “por ello parecería claro que la escuela como organización se adaptase a las demandas de la sociedad actual” (Cano, 2003, p. 39). Estas demandas que cada vez son más exigentes y complejas, principalmente en espacios donde la sociedad se caracteriza por su multiculturalismo, reflejada en la escuela, espacio donde las exigencias a la inclusión se requieren atender. No basta con discursos inclusivos de equidad y calidad, se necesita de acción y para ello debe existir una organización del centro en todos sus quehaceres, para atender la incorporación de los distintos agentes que conforman la comunidad.

Por su parte, la escuela rural no queda al margen de las consideraciones existentes en cuanto a la organización y atención de los agentes que se suman al momento de hacer una escuela participativa y democrática. Estas son consideraciones que hacen la diferencia entre la escuela urbana y rural, y en virtud de ello, Boix (2004) expuso la necesidad que tiene la escuela ante su entorno:

Sin duda alguna la escuela rural tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del currículum escolar, no debe pretender imponer valores urbanos que menosprecien la población de origen. (pp. 14-15)

La escuela rural es el espacio donde conviven y se encuentra la comunidad. De acuerdo con Boix (2004), urge una vinculación de la cultura comunitaria con el currículum escolar, con el fin de atender las demandas educativas a nivel cognitivo y actitudinal, manteniendo las vivencias propias de la comunidad. Es así como la organización escolar representa una herramienta clave para los diversos procesos que han de articularse para desarrollar el proyecto educativo de la escuela.

Diversos autores centraron su interés en los tipos de organizaciones que se dan en la escuela rural, tanto a nivel europeo como latinoamericano, basándose principalmente en

la organización de los tiempos, espacios y estudiantes. En ese sentido, Vargas (2003) describió los tipos de escuelas rurales que se pueden presentar según su organización:

Escuelas unitarias, que trabajan con un profesor-director donde todos los grados que se imparten son multigrados. Escuelas con secciones multigrados que solo tienen algunos grados que son multigrados mientras los otros tienen la estructura no-multigrado, trabajando un grado en un aula de clase. (p. 10)

La escuela rural y su organización, en cuanto a espacio, tiempo y estudiantes, han de concebirse como una posibilidad más que una problemática, dado que se vuelve una instancia donde se valora la persona, su ritmo en el proceso de aprendizaje, sus conocimientos previos, su origen, entre otras riquezas. Para ello, es de vital importancia reconocer el rol del docente y el equipo que conforma la escuela rural, para organizar la enseñanza por medio de un proyecto educativo que sea innovador y propio de la comunidad.

En Latinoamérica, por ejemplo, se cuenta con la experiencia de las escuelas multigrado-innovadas, las cuales cuenta con un tiempo presente en el contexto rural, presentando una organización que promueve una “enseñanza personalizada integrada a trabajo de grupo, a procesos de tutoría de pares, de aprendizaje cooperativo que promueva la autonomía y la independencia de los niños/as en el proceso de aprendizaje” (Unesco, 2003, p. 15).

El éxito de esta iniciativa está dado por una gestión, cuyos protagonistas son los niños. Para ello existe apoyo y capacitación constante a los docentes, con el fin de entregar metodologías acordes al contexto y estrategias para organizar el currículo escolar con base en cada niño y su particularidad. Este modelo de escuela rural, su organización y gestión tiene como origen otra experiencia latinoamericana como es la Escuela Nueva de Colombia. Esta última nació como una necesidad para atender la educación rural, asumiendo cambios significativos a nivel metodológico, participación en el trabajo, nuevas estrategias de enseñanzas, capacitación a docentes, directivos, acompañamiento técnico y apoyo en recursos pedagógicos.

El Ministerio de Educación Nacional (2010) de Colombia definió la Escuela Nueva de la siguiente forma:

[...]una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia. (p. 8)

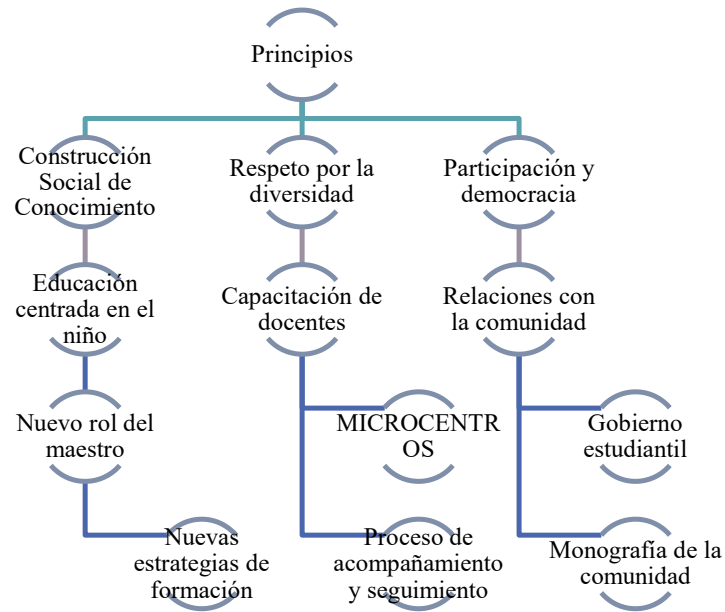
Con el propósito de comprender la organización de la Escuela Innovada y Escuela Nueva, modelos de referencia para otras escuelas de la región, específicamente en las evaluaciones e investigaciones existentes, es necesario identificar elementos que hacen diferencia con otras. Según la Unesco (2003) y otras investigaciones como la de Colbert de Arboleda (2006) y Forero (2006), estos elementos son:

- Vinculación de la teoría con la práctica, desde el diálogo de saberes. Un aprendizaje que promueve la formación integral de los estudiantes.
- Constante interacción entre estudiantes, docente y el medio. La experiencia se vuelve base de los aprendizajes, promoviendo una participación activa en los procesos escolares.
- El docente es un facilitador y en constante formación promoviendo la participación y protagonismo de los estudiantes. En el cuerpo docente existe un fuerte compromiso con la su escuela y comunidad.

El modelo de organización escolar de la Escuela Innovada y Escuela Nueva que se ha propuesto para atender la demanda de la educación rural en Latinoamérica en países como República Dominicana y Colombia, se muestra en la Figuras 10 y 11, modelo que recogió la Unesco en su cuaderno de educación básica para todos: *Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan?*

**Figura 10**

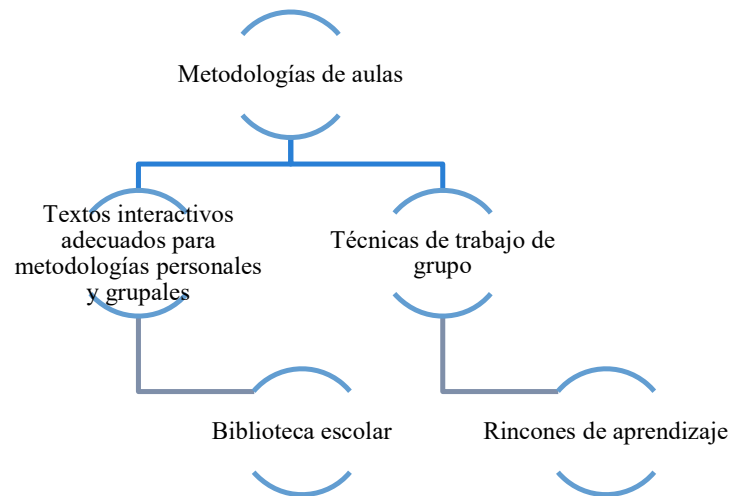
*Principios del Proyecto Escuela Multigrado-Innovada*



Fuente: Unesco (2003)

**Figura 11**

*Fundamentos pedagógicos del proyecto Escuela Multigrado-Innovada*



Fuente: Unesco (2003).

### **3.6 Documentos, áreas y espacios como elementos de gestión en la escuela**

A través de los años, la fisonomía de la escuela no ha cambiado en demasía. Su configuración y organización se han mantenido más o menos estables, variando las maneras de gestionar y de enseñar, pasando de un sistema conductivista en todas sus dimensiones a uno más constructivista, y muchas veces estableciendo modelos mixtos de enseñanza.

En los apartados anteriores, a través de diversas investigaciones, se reconoció la importancia de la gestión escolar como el segundo componente intraescolar clave para la mejora de los aprendizajes en la escuela (Hopkins, 2008; Garay, 2008; Fullan, 2008; Weinstein, 2009; Uribe, 2010; Leithwood, 2009; Muñoz y Marfán, 2012; Bolívar, 2012).

Por ello, cabe identificar las áreas, documentos y espacios como elementos que son gestionados en las escuelas, teniendo como base referencial la estructura organizativa de la escuela chilena, según su modelo de gestión que rige para los establecimientos educacionales que reciben fondos del Estado; el cual se identifica como un “sistema de aseguramiento que consiste en promover, desplegar y asegurar procesos educativos en las comunidades escolares” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p. 3).

Dicho lo anterior, es necesario identificar los documentos rectores de hacer gestión. El modelo chileno implica un proceso constante de mejora o, dicho de otro modo, un ciclo de mejoramiento continuo, definido como se expone a continuación:

El proceso mediante el cual cada comunidad educativa analiza su realidad, en los ámbitos institucionales, planifica e implementa acciones anuales que permitan avanzar con miras a alcanzar lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es la herramienta central del ciclo de mejora, en la medida en que ordena y articula las iniciativas que permitan consolidar procesos para avanzar en el desarrollo de las comunidades educativas y permite la concreción del PEI. (MINEDUC, 2017, p. 13)

La Ley de Inclusión Escolar N.º 20.845, de 2015, expone la responsabilidad de la escuela en el logro de aprendizajes, por lo tanto, la organización de los procesos

educativos es fundamental, para así asegurar la atención de todos los estudiantes, teniendo como referente PEI, siendo este el documento rector de la gestión en la escuela.

### ***3.6.1 Documentos de gestión escolar exigidos a las escuelas***

En ese orden de ideas, el primer documento de gestión de la escuela es el PEI, tal como lo expuso Villegas et al. (2016) en su análisis del PEI, definiéndolo de acuerdo con diferentes enfoques teóricos como es el técnico racional. Lo anterior, señalando que es un documento que expresa la descripción de lo que debe articular, las diferentes dimensiones que orientan el hacer de los integrantes de la comunidad educativa, en aras de ejercer mecanismos de control y seguimiento para observar si están actuando con eficacia o no, específicamente la articulación entre la estructura, la distribución de los espacios, los horarios y responsabilidades.

Continuando con la definición del PEI, desde un enfoque más interpretativo, Reinosos como se citó en Villegas et al. (2016) advirtió que las organizaciones no son creadas como estructuras sujetas a leyes universales, sino como entidades culturales donde adquieren relevancia los significados y subjetivos, la comprensión profunda de los acontecimientos y la concepción de la organización situada desde lo simbólico de la organización. “El PEI bajo esta concepción se concibe en una manera más práctica que tiene en cuenta las necesidades de los actores, pero sin considerar la complejidad del objeto de estudio” (Villegas et al., 2016, p. 201).

Una tercera consideración del PEI desde el estudio de Villegas et al. (2016), está dado desde el enfoque crítico, el cual reconoce lo complejo que es una organización escolar. Por otra parte, está el enfoque crítico que tiene en cuenta la complejidad del mundo organizativo, concebido:

No solo como construcción social, sino que en esa construcción interviene la realidad política, social, ideológica y cultural, y la manera en cómo impactaron en la estructura, en las condiciones de existencia, en las relaciones, es decir en las dimensiones de la institución. (Villegas et al., 2016, p. 201)

Así, el PEI asume un rol de transformador de invitación al cambio constante. Finalmente, considerando el PEI desde un enfoque institucional, el mismo estudio tuvo en cuenta lo desarrollado Schlemenson como se citó en Villegas et al. (2016), es decir, que el PEI es un proyecto creativo y soñador que ubica anhelos, deseos, expectativas, su manera de organización y un futuro esperado, donde se plasme lo que se desea por parte de la comunidad, justificando el accionar de este, por lo que debe ser conocido y compartido.

En consecuencia, el PEI es el instrumento de gestión más importante de la escuela, en tanto que en él se encuentra la identidad institucional y los componentes diferenciadores con otros proyectos. De igual forma, como se indicó anteriormente, del modelo de gestión de educación en Chile se desprende el ciclo de mejoramiento continuo, señalado por el MINEDUC (2017), como el mecanismo donde cada escuela analiza su realidad en sus distintos ámbitos que la componen, planifica y desarrolla acciones anuales que le permiten avanzar a lo que se ha declarado en el PEI, surgiendo así un nuevo documento de gestión denominado Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Este último es concebido como la herramienta clave del ciclo anual de mejora, por medio del cual se articula el accionar de la escuela en sus distintas áreas, siendo uno de los documentos que permite operacionalizar el PEI.

Al respecto, Bolívar (2012) hizo hincapié en la importancia y la necesidad de confianza en el PEI, entendido como un “marco y plataforma para dar una coherencia a las acciones individuales” (p. 44). En cierto modo, con ello se pretende dejar de manifiesto que no se trata de generar un documento burocrático, sino que este documento y los otros que se generen deben tener una impronta de construcción sistemática y participativa, sin olvidar aspectos que son relevantes, especialmente el contexto.

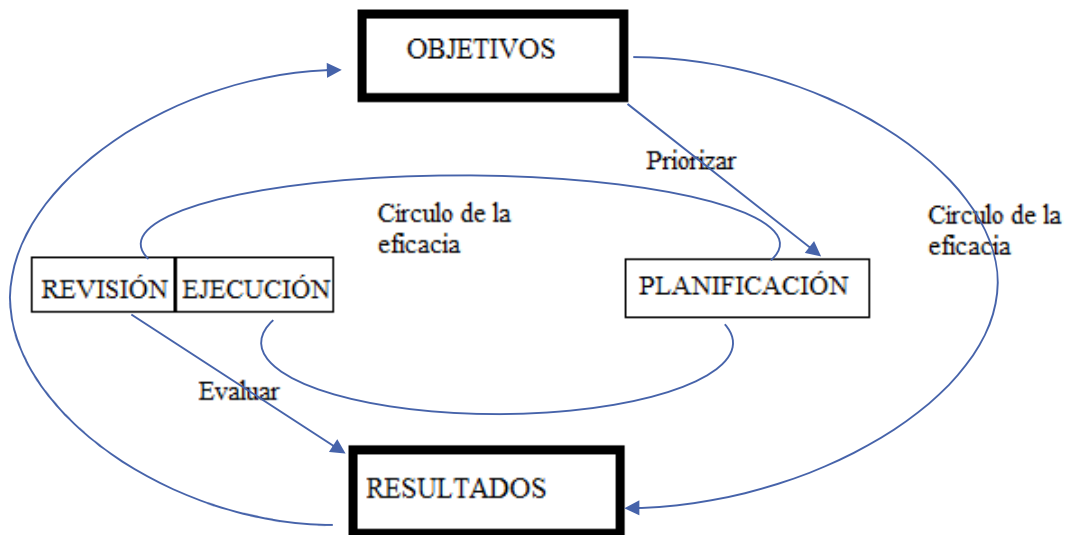
El modelo de gestión escolar chileno no difiere en tantos aspectos con otros que se han propuesto. La mayoría de ellos cuenta con elementos que son clave, por ejemplo, para Campo (2010), dentro de un modelo, las tareas del gestor son:

- Fijar los objetivos, cuya consecución determina el nivel de eficacia.
- Gestionar los mecanismos, estructura que articulan la red de recursos que permiten perseguir los objetivos.

A continuación, en la Figura 12 se hace una síntesis de lo expuesto anteriormente, haciendo énfasis en un modelo de gestión.

### Figura 12

*Modelo de gestión que muestra las tareas del gestor*



Fuente: Campo (2010)

Sumado a ello, Campo (2010) manifestó que los procesos de gestión en sus distintas áreas y dimensiones deben estar al servicio del logro de los objetivos y de las finalidades institucionales, y no constituirse en la razón de ser del centro.

Retomado el modelo de gestión chileno y el cual se pretendió desarrollar para la escuela del presente estudio, es posible identificar los documentos que emanan como instrumentos de gestión que se van desarrollando durante el proceso del ciclo de mejora que presenta el documento de Plan de Mejoramiento Educativo (MINEDUC, 2017). Dichos aspectos se exponen a continuación como procesos de gestión escolar directivos e institucionales.

1. Análisis del PEI
  - Vinculación PEI con modelo de gestión de la calidad de la educación.
  - Vinculación del PEI con planes requeridos por normativa.
2. Autoevaluación institucional



- Autoevaluación de la gestión educativa,
  - Autoevaluación respecto de la implementación de los planes requeridos por normativa.
  - Autoevaluación de la propuesta curricular.
  - Análisis de resultados cuantitativos y cualitativos.
  - Análisis de fortalezas y oportunidades de mejora.
3. Planificación estratégica
- Objetivos estratégicos.
  - Metas estratégicas.
  - Estrategias.

Finalizada la fase estratégica, el establecimiento educacional comienza a elaborar la segunda fase anual.

4. Planificación
- Vinculación entre fase estratégica y fase anual: priorización de subdimensiones
  - Programación anual.
5. Implementación
- Monitoreo de las acciones.
  - Seguimiento a las estrategias.
6. Evaluación
- Cumplimiento de las acciones (análisis cuantitativo y cualitativo).
  - Cumplimiento de estrategias.
  - Grado de acercamiento al logro de objetivos estratégicos.
  - Evaluación proyectiva.

La primera fase estratégica pretende vincular el PEI con el Modelo de gestión de la calidad de la educación, el cual presenta las cuatro áreas o dimensiones de gestión: Gestión Pedagógica, Convivencia, Liderazgo y Gestión de Recursos, las que han de tributar al área de resultados, según el MINEDUC (2017). Dichos resultados permiten analizarlos desde el carácter cuantitativo y cualitativo, y a su vez, evaluar el accionar comprometido dentro del año, posibilitando reforzar o modificar ciertas acciones. La

segunda fase del proceso involucra la planificación, implementación y evaluación, con base en lo expuesto anteriormente.

En definitiva, el PME es el documento operativo de la escuela, el cual se desprende del PEI, y se vincula a otros planes operativos que son exigidos por normativa educacional chilena, y enunciados y definidos por el Ministerio de Educación de Chile (2017):

1. Plan de Gestión de la Convivencia Escolar: este documento debe contener las tareas necesarias para promover el aprendizaje de la convivencia y la prevención de la violencia escolar, estableciendo responsables, prioridades, plazos de tiempo, recursos y formas de evaluación, con el fin de alcanzar el o los objetivos que el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia hayan definido como relevantes. Este Plan de Gestión debe establecerse por escrito y ser conocido por todos los estamentos de la comunidad educativa. (p. 26)
2. Reglamento Interno<sup>6</sup>: es un documento interno de la escuela que contiene un marco de acuerdos que buscan favorecer una convivencia armónica, resguardando el bienestar y los derechos de todos los miembros de la comunidad.
3. Plan de Sexualidad, Afectividad y Género: este plan es una herramienta para el diseño de una estrategia que permita que los estudiantes adquieran progresivamente criterios para conducir su proyecto de vida, cuidar de su salud y favorecer el conocimiento de sí mismos; y, de este modo, comprender la etapa del desarrollo que están viviendo, integrando la afectividad y sexualidad en su desarrollo con responsabilidad, inclusión y respeto a la diversidad sexual, social, cultural. El enfoque de género se incluye en este instrumento dada la importancia que tiene en las relaciones humanas y por las diversas formas de expresar la sexualidad, respetando la identidad de género y la orientación sexual.

---

<sup>6</sup> Subsecretaría de Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile, 2018.

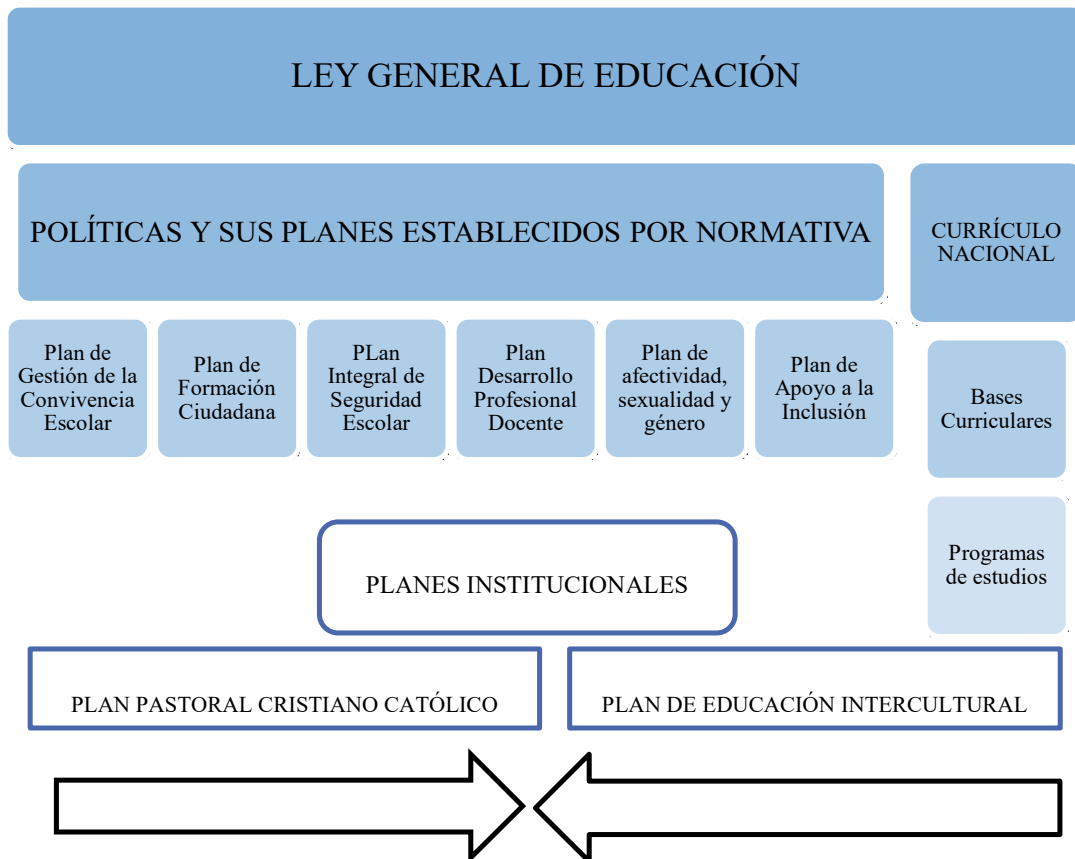
4. Plan Integral de Seguridad Escolar, Autocuidado y Prevención: consiste en gestionar pedagógicamente la seguridad escolar (autocuidado y prevención de riesgos) a través del currículum y de la gestión institucional.
5. Plan de Formación Ciudadana: consiste en un conjunto de conocimientos y actitudes que se promueven entre niños, niñas, adolescentes y adultos, que permite una integración efectiva a la vida en sociedad, contribuyendo así a la cohesión social.
6. Plan de Apoyo a la Inclusión: comprende un conjunto de acciones que apuntan a la construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades, y favorece que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad.
7. Plan de Desarrollo Profesional Docente: este plan surgió a través de La Ley 20.903, establece que corresponderá al director(a) de cada establecimiento, en conjunto con el equipo directivo y apoyo docente que precise, implementar la formación local para el desarrollo profesional a través de planes aprobados por el sostenedor y que serán parte de los PME. Con esto, se busca que los establecimientos educacionales instauren, en diálogo con su PEI y PME, procesos de mejora continua que involucre a sus docentes, desde el primer año de ejercicio, a través de acciones de inducción y formación continua con base en el trabajo individual y colaborativo que examine críticamente la práctica de aula y se retroalimente a partir de esta.

Junto con estos documentos, que por exigencia de las políticas educativas chilenas su presencia es obligatoria en las escuelas, se encuentran aquellos documentos que son de carácter institucional e internos y son los encargados de establecer las orientaciones para que el accionar de la escuela considere los principios identitarios establecidos en el PEI. Fue así como se dio origen a dos documentos, específicamente en la escuela estudiada, como son: el Plan pastoral cristiano católico y el Plan de educación intercultural.

Con el fin de clarificar el modelo de gestión que se debe desarrollar en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado de Chile y los documentos que se desprenden para su aplicación, se elaboró el siguiente esquema.

**Figura 13**

*Documentos de gestión en la escuela chilena*



Fuente: adaptado de MINEDUC (2017)

Teniendo como referencia el modelo de gestión escolar chileno, se han presentado los documentos que contribuyen en la gestión y organización escolar, los que por norma deben estar presentes en la escuela; además de aquellos documentos que surgen desde la identidad de la institución, con el fin de atender lo expuesto en el PEI, es decir, los que orientan la planificación y accionar del centro en las distintas áreas y subdimensiones.

### 3.6.2 Áreas de gestión en la escuela

El Ministerio de Educación de Chile, a través del Decreto Supremo de Educación N.º 73 (2014), estableció los *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*, documento que propone un conjunto de referentes para la gestión de los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Específicamente, expone las áreas o dimensiones con sus respectivas subdimensiones que la componen. En últimas, se trata de promover el modelo de gestión predominante en las escuelas que reciben subvención del Estado de Chile, siendo las áreas clave a desarrollar según el modelo, definidas por el MINEDUC (2014) de la siguiente manera:

Área Liderazgo: comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento

Subdimensiones:

- Liderazgo del sostenedor: entendido como la responsabilidad que posee el sostenedor ante los resultados y viabilidad del establecimiento educacional, lo coloca como un agente clave en proceso de la gestión escolar.
- Liderazgo del director: esta subdimensión expone la responsabilidad del director de los resultados formativos y académicos del establecimiento, con el rol principal de conducir efectivamente el funcionamiento y organización del centro.
- Planificación y gestión de resultados: esta subdimensión describe procedimientos y prácticas esenciales para el liderazgo y la conducción educativa, alineados al PEI. Para ello, se propone una constante revisión y análisis de datos, para la toma de decisiones.

Área de Gestión pedagógica: es el área que involucra los procesos que se viven al interior de la escuela, con el fin de desarrollar el currículo nacional prescrito. Es aquí donde la coordinación entre director, equipo técnico pedagógico y docentes se vuelve fundamental para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes.

Subdimensiones:

- **Gestión curricular:** esta subdimensión expone las políticas, procedimientos y prácticas que desarrolla el director, equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Enseñanza y aprendizaje en el aula:** en esta subdimensión se expone el accionar específico, en cuanto a procedimientos y prácticas que implementan los profesores en clases para asegurar el logro de los aprendizajes.
- **Apoyo al desarrollo de los estudiantes:** al igual que las otras subdimensiones, se describe las políticas, procedimientos y estrategias que desarrolla la escuela, en aras de atender de manera adecuada el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses.

**Área de Formación y Convivencia:** esta área comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes, de acuerdo con el PEI de cada institución y al currículum vigente. Esta dimensión se apoya tanto en la implementación de acciones formativas transversales como específicas (MINEDUC, 2014)

**Subdimensiones:**

- **Formación:** para el desarrollo de esta subdimensión, es necesario el cumplimiento y desarrollo de políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para promover la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes. Lo anterior, en concordancia con el PEI y lo propuesto en el currículum nacional.
- **Convivencia:** aquí se describen las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para asegurar un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social de los estudiantes, con el fin de alcanzar los aprendizajes demandados en el currículum nacional.
- **Participación y vida democrática:** describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar en los estudiantes

las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad. Se espera el desarrollo de acciones que promuevan la importancia de desarrollar el sentido de pertenencia al establecimiento y la comunidad, así como también de generar espacios para que los distintos estamentos educativos compartan, se informen y puedan contribuir responsablemente con sus ideas y acciones.

Un componente nuevo que es necesario visualizar en el modelo de gestión y áreas de desarrollo, tiene relación con el liderazgo del sostenedor<sup>7</sup> de la escuela. Tras el retorno a la democracia en Chile, se inició una nueva configuración de la política educativa, por lo que Raczynski (2012), en su estudio relacionado con el liderazgo del sostenedor, no expuso que durante el periodo 1990-2005 las políticas de gestión no consideraban a los sostenedores como agentes clave en la organización educativa. Recientemente, entre los años 2005-2010, se le otorgó un protagonismo mayor en este ámbito, principalmente en las decisiones y en el uso de los recursos para la mejora en las distintas áreas de gestión del modelo. La evidencia muestra que los sostenedores influyen directamente en la generación y promoción de condiciones para el desarrollo del liderazgo efectivo en las escuelas y los liceos (Montecino y Aravena, 2017).

El sostenedor, director y equipo directivo son los agentes esenciales para el desarrollo de la gestión escolar en sus distintas áreas y subdimensiones. A su vez, son los responsables de liderar y comprometer al resto de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo y consecución de los aprendizajes para todos los estudiantes. Por lo tanto, se desprende que la organización y distribución del liderazgo son acciones clave dentro de la escuela, traspasándose la presión del sostenedor al director y este a su equipo, con el fin de alcanzar los resultados comprometidos.

---

<sup>7</sup> Los sostenedores privados o municipales son los dueños o administradores de los colegios, son quienes toman las decisiones educativas fundamentales. Son ellos quienes deciden respecto a sanciones o expulsiones a estudiantes, contratación, despidos o traslados de docentes, inversiones, infraestructura, cambios curriculares, cobros, uso de los tiempos en jornada escolar completa, etc., denominados como colaboradores de la función educativa del Estado. Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH).

Con base en lo expuesto en el párrafo anterior, Weinstein et al. (2012) plantearon que el traspaso de la responsabilidad del sostenedor a director conlleva a que este último gestione las áreas del modelo de gestión con múltiples estrategias, para así alcanzar las metas de cada una de ellas y sus respectivas dimensiones. Para ello, se apoya en los distintos documentos que son utilizados como herramientas de colaboración a la gestión y que fueron descritos en el apartado previo; además de vincular y hacer partícipe a la comunidad educativa en el logro de las exigencias del sistema escolar.

Con el propósito de coordinar, organizar, distribuir y promover la gestión en las distintas áreas que la componen, es indispensable contar con espacios y tiempo para su desarrollo, puesto que en esos espacios se va desarrollando la colaboración y participación de quienes desarrollarán las prácticas y acciones necesarias para alcanzar los aprendizajes de todos los estudiantes.

### ***3.6.3 Espacios disponibles en la escuela para la gestión***

De acuerdo con Curieses (2014), la escuela en sí se define como un espacio educativo compartido, pasando a ser un componente fundamental para el desarrollo personal y social de quienes interactúan en él o dentro de una organización de sistema. Por lo tanto, se deben estructurar, organizar y gestionar los diversos espacios al servicio de las personas y comunidad en general, con énfasis y principios democráticos de relaciones y convivencias.

La escuela, como macroespacio, está compuesta por diversos microespacios, en ello se van generando diversas interacciones que deben ser organizadas, con el fin de promover una gestión con énfasis en la distribución y participación (Spillane y Ortiz, 2016). El espacio para la gestión es entendido como aquel donde se establecen los acercamientos e interacciones entre la dirección con su equipo directivos, ambos con el cuerpo docente, colaboradores de la educación, familias y comunidad en general.

Existe una basta literatura, donde diversos autores como Durston (1997), Elboj et al. (2002), Gubbins y Berger (2002), Flecha et al. (2003), Bellei et al. (2004), Cabrera et al. (2004), Flamey y Pérez (2005), Bustos (2011), Comellas (2009), Longás et al. (2008), Epstein (2013) y Meza (2014), reconocen la importancia de la participación de la



familia en la escuela y los beneficios que trae para la mejora de la convivencia, así como una mejora en los aprendizajes de los niños. Asimismo, identificaron lo mucho que ha costado obtener provecho de estos espacios y establecer procedimientos que aseguren dicha participación.

Hay algunas experiencias en el campo educativo donde se han generado espacios que facilitan la participación de los distintos actores educativos. Sin embargo, a pesar de existir estas experiencias, estamos aún muy lejos de conseguir espacios verdaderamente democráticos de participación, en donde los diferentes sectores de la comunidad educativa cuenten con medios, intereses, procedimientos y habilidades requeridas para actuar como familias activas en la escuela. (Curieses, 2014, p. 199)

Al respecto, Bender (2017), en su estudio acerca de lo que deben hacer los directores líderes para construir una mejor escuela, destacó una serie de hallazgos, enfatizando en aquellos relacionados con crear estructuras de apoyo en toda la escuela, destacando los tiempos disponibles de los profesores durante la semana para los procesos de colaboración y formación profesional. Estos espacios permiten el encuentro entre profesores por nivel de enseñanza, un ejemplo de ello es el trabajo en conjunto para analizar casos de estudiantes y sus progresos, así como el encuentro con las familias de estos estudiantes y comunidad en general.

Para ello, los directores deben generar las condiciones necesarias (Uribe y Celis 2012; Bender 2017), fomentando el trabajo colaborativo y desarrollo profesional, entendiendo por condiciones necesarias los espacios físicos y temporales al interior de los centros escolares, que permitan un trabajo interdisciplinario. Una vez instalados esos espacios, acompañados por el director y su equipo, es necesario revisar los otros espacios existentes, estructuras internas que son habituales y muchas veces poco aprovechadas o gestionadas, como son las reuniones de padres, madres y apoderados, las reuniones de los consejos escolares, las reuniones generales de profesores, las jornadas de reflexiones, planificación y evaluación de los diversos planes que mueven la escuela, entre otras.

Con respecto a los espacios existentes en la escuela, donde varios de ellos son los llamados a promover la participación de las familias, se encuentran las reuniones y/o encuentro de apoderados, espacio que permite el acercamiento a la comunidad a través de la familia. Los hallazgos en las investigaciones de Bender (2017), expusieron que es necesario contar con otros colaboradores que gestionen estos espacios y, al mismo tiempo, se preocupen para articular de manera previa el involucramiento de las familias y otros adultos con la enseñanza de los docentes, dado que el acercamiento de las familias es una tarea demandante en cuanto a tiempo.

En consecuencia, la organización del espacio escolar es un factor determinante en la gestión directiva para la mejora de la escuela, a ello se le suma la gestión de los tiempos y procesos, aspectos que, vinculados entre sí, conllevan a mejorar los procesos participativos e inclusivos.

Con el fin de visibilizar los espacios a ser gestionados, a continuación, se exponen aquellos que son habituales en la escuela tradicional y se incorporan otros que son propios de la escuela rural indígena. Para dicho propósito, primero se presentan los espacios físicos y después los espacios de encuentros.

- Espacios físicos
  - Salas de clases y espacios educativos: aula común, laboratorio de ciencias, laboratorio de computación gimnasio, sala de proyección de multimedia, salas de acogida a estudiantes del proyecto de integración, huerto, granja educativa, espacios religiosos (templo católico y Rewe).
  - Espacios de recreación: patios de juegos, multicanchas y cancha de fútbol.
  - Oficinas: secretaría, dirección, unidad técnica pedagógica, inspección general, convivencia escolar, especialidades técnicas profesionales, profesionales de la salud (fonoaudiología y psicología).
  - Otros espacios: internado, comedores, baños, buses de acercamiento, etc.
  
- Espacios de encuentros
  - Reunión profesores: reuniones entre profesores para el trabajo técnico pedagógico, reuniones administrativas entre profesores y dirección, reunión entre profesores por áreas de trabajo.

- Reunión padres, madres y apoderados: reunión entre profesor jefe y/o tutor de curso con padres y madres, entrevistas personales con profesor, asamblea equipo directivo con todos los padres y madres de la escuela, reuniones organizativas de celebraciones religiosas culturales, reunión consejo escolar, reunión consejo de disciplina.
- Reuniones y/o encuentros estudiantes: reuniones de consejo de curso entre profesor jefe y curso por nivel, reunión de centro general de estudiantes, reuniones de acción social, reunión de coordinación intercultural, jornadas de formación cristiana, reuniones del centro de estudiantes con asamblea, participación en consejo escolar, reunión consejo de disciplina escolar con participación estudiantil, recreos y talleres deportivos.
- Encuentros con la comunidad: actos conmemorativos, fiestas propias de la localidad, tanto religiosas como indígenas y celebraciones de fiestas patrias.

En definitiva, no existe un espacio único para gestionar. En el mundo rural, son variados y complejos, sobre todo si se requiere una participación de tipo más inclusiva (Calvo et al., 2016), tanto a nivel de gestión y organización, incluyendo el componente actitudinal de quienes son parte de la escuela. Así, de manera conjunta, se pueden establecer nuevas maneras de hacer las cosas, atendiendo las demandas de una sociedad más inclusiva y participativa.

### **3.7 Influencia del liderazgo escolar en la gestión para la participación**

En las distintas administraciones gubernamentales, se presentan diversas iniciativas y reformas para mejorar los resultados de las escuelas por medio de una gestión liderada por el director y su equipo. Para ello, es clave hacer énfasis en el liderazgo educativo, específicamente, tal como lo expusieron Bolívar (2010), Álvarez (2010) y Bolívar et al. (2013), en el liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, liderazgo para la justicia social y liderazgo emocional. Estos son tipos de liderazgo necesarios para atender las demandas actuales que están siendo exigidas, a saber: la mejora de los aprendizajes, una mayor inclusión y cohesión social; ello por medio de una participación de la comunidad educativa, y en el caso de la escuela rural, incorporando a la comunidad territorial.

Para seguir analizando el liderazgo escolar junto con el servicio de la participación y mejora, es importante poner una cierta base común, es decir, qué se entiende por liderazgo. Según Leithwood (2009), el liderazgo educativo debe dirigir su atención a que todos los elementos y acciones que se desarrollen en el sistema educacional estén enfocados en el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando que el liderazgo es un proceso de influencia, puesto que muchas veces el accionar del líder está en afectar los pensamientos y el hacer de los demás integrantes que componen la comunidad educativa, proporcionando las condiciones para ser efectivos. En consecuencia, se puede decir que el liderazgo escolar es la “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20).

Hoy por hoy, los logros no son individuales, estos vienen de los equipos de trabajos y para ello la nueva gestión apunta a compartir los liderazgos para alcanzar las metas propuestas. En el caso particular de una educación equitativa e inclusiva, esta tiene como “imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Murillo et al., 2010, p. 171).

Las escuelas requieren modificar su manera de actuar, invitar a nuevos agentes a ser partícipes con acciones que promuevan el trabajo en equipo, visibilizar las riquezas ocultas, otorgar protagonismo a los estudiantes y sus familias; en síntesis: trabajar para la mejora. Por ello, la unión de estos dos conceptos, es decir, liderazgo y mejora, han de ser complementarios entre ellos, tal como lo mencionaron investigadores chilenos en la materia: “Si el mejoramiento requiere de liderazgo para ser impulsado en los distintos niveles del sistema escolar, el liderazgo educativo necesita a su vez de la perspectiva del mejoramiento, para tener un norte al cual dirigirse” (Weinstein y Muñoz, 2017, p. 5).

Existen distintas miradas respecto al liderazgo y su influencia en la escuela, dado que estas también dependen de los contextos propios de cada institución. De ahí que sea tan necesario conocer el medio en el cual se está inserto, construir con y desde, es decir, buscar el involucramiento de quienes son parte de la escuela y conocer las limitaciones y las virtudes como puntos de partida en la mejora.

Diversos académicos e investigadores reconocen la influencia de los líderes para alcanzar las metas propuestas, uno de ellos es David Hopkins como se citó en Weinstein y Muñoz (2017), quien estudió los componentes de la mejora escolar, proponiendo cinco fases de la investigación sobre la mejora escolar sistémica:

- Primera fase: comprensión de la cultura organizacional de la escuela.
- Segunda fase: investigación-acción e iniciativas de investigación en las escuelas.
- Tercera fase: gestión del cambio y enfoques integrales sobre la reforma escolar.
- Cuarta fase: creación de capacidades para el aprendizaje estudiantil a nivel local y énfasis permanente en el liderazgo.
- Quinta fase: hacia la mejora sistémica.

Tras el análisis de las fases, Hopkins como se citó en Weinstein y Muñoz (2017), concluyó que el liderazgo posee una influencia preponderante en los resultados escolares, resaltando prácticas que permiten esa mejora, como son: establecer rumbos, gestionar la enseñanza y el aprendizaje, desarrollar las personas y desarrollar la organización.

Continuando con las ideas de dicho autor, el liderazgo se torna clave al momento de gestar una escuela con énfasis en la participación, y sobre todo cuando se desean mejorar los resultados de aprendizajes y equidad. Por su parte, Bolívar y Murillo como se citó en Weinstein y Muñoz (2017), expusieron acerca del Informe Coleman como punto de inflexión en la investigación educativa relacionada con el mejoramiento educativo y el tránsito, argumentando que “la escuela no importa, a situar el establecimiento educativo como el centro del cambio y de la mejora escolar” (Bolívar y Murillo como se citó en Weinstein y Muñoz, 2017, p. 72). Lo anterior, reconociendo la escuela como el vehículo para soslayar la desigualdad social, asumiéndola como un componente diferenciador.

Estos mismos autores señalaron que la mejora escolar se debe presentar a nivel de cultura interna, tras un trabajo en equipo con énfasis en los cambios e innovaciones. Dichos cambios incluyen mejorar la comunicación con la familia y la comunidad, para así desarrollar la escuela como una organización. Para ello, es de suma importancia un líder con foco en la mejora de la escuela y con un campo de acción amplio, surgiendo

así desafíos y condiciones para sortear las exigencias que impone el sistema educativo, principalmente en contextos más desprovistos como son los rurales e indígenas.

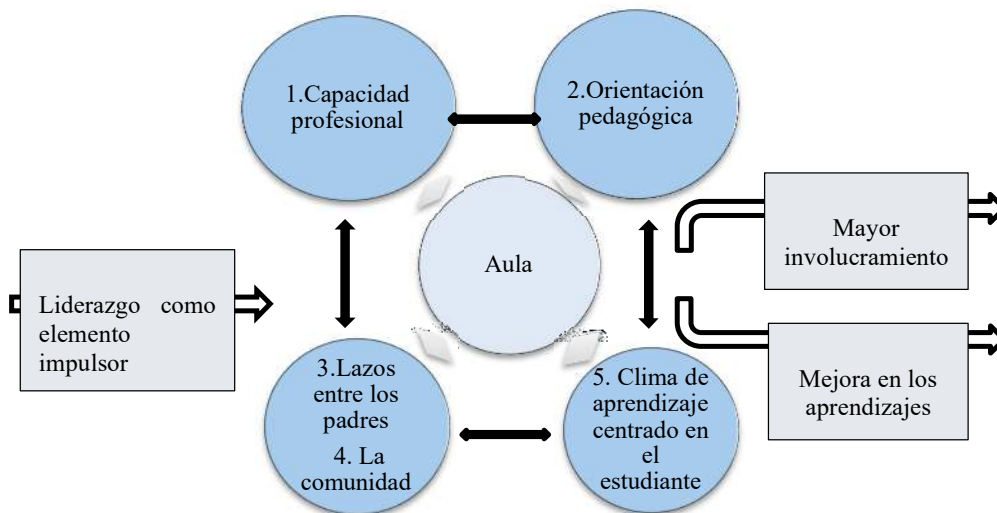
### ***3.7.1 Desafíos para el liderazgo directivo***

En este último periodo, específicamente en la última década, se han presentados nuevos dilemas para los gestores escolares, debido a que se ha exhibido la disyuntiva de posicionarse en el rol de gestor y organizador, o bien asumir el rol de líder pedagógico y organizacional. Estos roles se han ido posicionando fuertemente en las políticas educativas, debido, principalmente, a la importancia que posee el líder para alcanzar las metas que ha fijado la institución. Así lo avalan una serie de investigaciones y publicaciones como las de Leithwood (2009), Murillo (2007), Garay (2008) Thieme (2005) y Volante (2008), señalando que existe una estrecha relación entre el liderazgo y los resultados de aprendizajes que alcanzan los estudiantes de un determinado centro escolar, así como el grado de satisfacción de las familias.

Quizás muchos esperan que exista una mixtura o equilibrio en el rol de director, su equipo y prácticas directivas, en el sentido de que pueda atender las diversas demandas y brindar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe una vasta experiencia investigativa a nivel internacional, identificando lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. Fue así como el Consorcio para la investigación escolar de la Universidad de Chicago (Bryk et al., 2010), expuso las prácticas que son distintivas en la mejora de las escuelas que fueron estudiadas, los que se desarrollaron en otros Estados y países. Corroborando dichas prácticas, Bryk et al. (2010), como se citó en Bender y Montgomery (2014), hizo referencia “los cinco apoyos esenciales”, siendo los desafíos que se requieren cumplir para alcanzar la mejora escolar y lograr el mayor involucramiento de todos; apoyos que se pueden observar a continuación.

**Figura 14**

*Modelo heurístico de los cinco apoyos esenciales*



Fuente: Bender y Montgomery (2014)

En la Figura 14 se exponen los desafíos del liderazgo en estimular y fomentar el desarrollo de cinco apoyos organizacionales, con los cuales se obtendrá una mayor participación e involucramiento y, a su vez, una mejora en los aprendizajes.

En relación con los lazos entre los padres y comunidad, se focaliza, tal como indicaron Bender y Montgomery (2014), en involucrarlos en el proceso de reforzamiento de los aprendizajes, en cierto modo con ello busca relacionar las experiencias del hogar con las acciones de aprendizaje, necesidad expuesta en muchos estudios, pero poco llevado a la práctica. Esto último, descontextualizando el proceso de enseñanza-aprendizaje con las vivencias de los niños, niñas y jóvenes, siendo el contexto relevante en la escuela rural.

En la educación rural, primeramente, se debe promover la importancia de los aprendizajes, generar expectativas altas en los estudiantes como en las familias. Para ello es esencial dialogar, participar e involucrarse en los procesos. Los liderazgos en estos contextos apuntan a un trabajo fuerte para generar los lazos y confianza entre los padres y comunidad, para así alcanzar una participación de todos en el proceso educativo.

Lo expuesto en los párrafos anteriores no se ha de considerar como única alternativa, puesto que cada proceso depende de cada establecimiento, aunque sí se puede considerar observarla y consultarla. Por otra parte, en el contexto rural, el desafío es mayor, debido a que las características que presenta la población atendida, por sus condiciones socioeconómicas y de vulnerabilidad, es de mayor complejidad. Así lo planteó la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2016):

[...] La educación rural, se desarrolla en un contexto sociocultural distinto a las zonas urbanas, muchas veces se ubica en localidades aisladas y de difícil acceso, y varios establecimientos cuentan con modalidades de enseñanza de multigrado, puesto que atienden a un número de estudiantes considerablemente menor. Estas características de la educación rural configuran un escenario con desafíos para los equipos directivos en cuanto a la gestión y administración de los establecimientos. (p. 14)

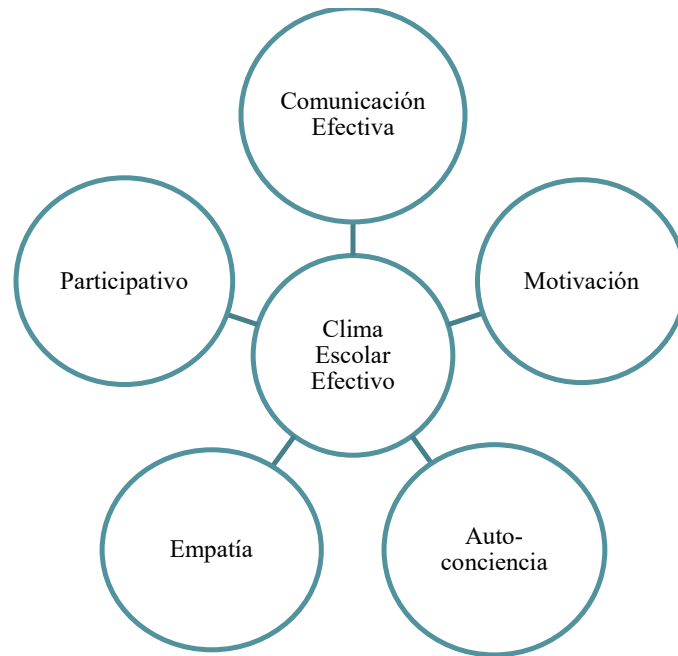
Estas características ofrecen cierta particularidad a la educación rural, más cuando se suma el componente étnico, surgiendo la cultura local como otro desafío a ser atendido por la escuela, liderado por el director y su equipo.

El liderar escuelas está enfocado en la persona, donde la potestad pasa a ser un componente clave. En tal sentido, el líder debe lograr que sus colaboradores alcancen las metas propuestas por la institución y las prácticas de gestión institucional promuevan la pertenencia entre los miembros del equipo directivo y docente. Actualmente, se hace necesario distribuir el liderazgo, tal como lo plantearon Leithwood et al. (2006). Otros conceptos que se relacionan con esta línea son el liderazgo compartido, colaborativo y/o participativo, donde el equipo directivo contribuye a movilizar las metas institucionales, lo que requiere ciertas capacidades y/o competencias, en aras de promover un clima escolar efectivo, tal como lo señaló Rojas y Gaspar (2006).



## Figura 15

*Componentes de un clima efectivo, para un liderazgo efectivo*



Fuente: Rojas y Gaspar (2006).

Revisando los componentes para un liderazgo que intervienen en el accionar de un buen líder y, por ende, influyen en los resultados, está la comunicación efectiva. Esta contribuye a generar un clima escolar efectivo, principalmente desde la coordinación de acciones por parte del líder. De acuerdo con Rojas y Gaspar (2006), esta coordinación ideal permite alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos, asumiendo que el lenguaje es el vehículo clave para comunicarse efectivamente, destacando en ella: las ofertas, promesas, peticiones, declaraciones y juicios que declara el líder a sus profesores y comunidad en general.

La comunicación efectiva tiene mayor alcance cuando existe empatía por parte de quien está coordinando las acciones del centro. Este es un componente de la inteligencia emocional en el trabajo, y como indicó Goleman (2004), esta dimensión emocional en el líder le sirve para considerar el sentir de sus profesores en conjunto con otros factores, para tomar ciertas decisiones, considerando las observaciones o sentir de los demás integrantes de la comunidad educativa.

De la misma manera, Goleman (2004) señaló otros factores esenciales como son la autoconciencia y motivación dentro del liderazgo. Estos dos conceptos, muchas veces malentendidos, pasan a atentar el trabajo en equipo, por ello es muy importante comprender desde la participación y cooperación más que de la mirada individual.

Se debe destacar la participación como una característica que contribuye a un clima escolar efectivo, por medio de ella se puede encaminar la cooperación entre docentes y comunidad en general, promoviendo el trabajo en equipo, donde el líder coordina acciones en beneficio de la cooperación (Antúnez, 1999). El solo hecho de crear normas o estandarizar procesos no basta, el líder debe generar el proceso participativo de forma atractiva, creativa y dinámica, proporcionando las condiciones necesarias para desarrollar una reciprocidad activa de los docentes en el trabajo diario. Al respecto, Blázquez como se citó en Valdebenito y Mellado (2017), señaló que hace años los centros educativos vienen enunciando:

[Que] una de las razones por la que han fracasado en cambiar la gestión de las escuelas ha sido por nuestro incorrecto planteamiento de los procesos de mejora o del cambio escolar, porque hemos infravalorado la complejidad de contextos, procesos y agentes que interactúan en los mismos, y no se ha reconocido lo complicado que resulta producir cambios positivos dentro de ellos. (Valdebenito et al., 2017, p. 12)

Por ello, cabe destacar la práctica ante el discurso, es decir, los líderes no pueden quedarse con la declaración de participación y trabajo en equipo para sus docentes, si él, en su práctica, se desenvuelve en forma aislada, teniendo la instancia del equipo directivo para demostrar la participación y cooperación. Si el profesorado ve el trabajo en equipo y participativo de sus líderes, es factible promoverlo dentro de toda la institución y hacia la comunidad en la cual está inserta.

Los desafíos para el liderazgo antes mencionado están asociados a competencias para el logro de los objetivos institucionales expuestas por las administraciones. Esto, dejando de lado muchas veces el contexto donde se encuentra inserta la escuela, lugar donde suceden múltiples interacciones, siendo este un desafío clave al momento de liderar una escuela rural.

### ***3.7.2 Tipos de liderazgo directivo y prácticas para la participación***

En la actualidad, el liderazgo escolar, sus prácticas y tipos han sido foco de diversas investigaciones que han permitido, cada vez más, hilar detalladamente lo que se espera de un líder para promover la mejora sistémica de las instituciones educativas. A nivel europeo y específicamente a nivel anglosajón, se han presentado escritos importantes de los tipos de liderazgo y sus prácticas para la mejora (Slater et al., 2014; Bush, 2019).

Tras la revisión de los hallazgos de los estudios antes mencionados, se puede indicar que han existido diversos tipos de liderazgos a través de las últimas décadas, muchas veces, de acuerdo con Busch (2019), con las tendencias o exigencias de los gobiernos y administraciones. Por ejemplo, entre los años sesenta y setenta, predominaron aquellos directores a los que se les solicitaba un énfasis en la gestión principalmente administrativa. En la década posterior, el énfasis se focalizó en el liderazgo instruccional, que para Slater et al. (2014) corresponde a prácticas en las que el director, en diálogo con los docentes, analizan resultados de los exámenes, clases observadas, planificación de la enseñanza, contribuyendo así al desarrollo profesional de estos. Cabe resaltar que, para el estudio de Busch (2019), en este tipo de liderazgo el conocimiento está en el director.

En la década de los noventa, el liderazgo pasó a ser transformacional, donde se esperaba un mayor aporte de los docentes y otros integrantes de la comunidad. Este último ha sido el que todavía se mantiene fuertemente, aunque también presenta sus dificultades.

Los enfoques de liderazgo transformacional apuntan a lograr una mayor adhesión a los objetivos de la escuela a través del desarrollo de una visión compartida. Pero la visión es muchas veces la del director, con aquiescencia más que el compromiso genuino de los docentes y el resto del personal. (Bush, 2019, p. 120)

Este enfoque es el más cercano a un liderazgo que permita una gestión más participativa, en el sentido de que existe un mayor acercamiento por los objetivos institucionales entre el director, docentes y otros agentes de la comunidad educativa. Para Sun y Leithwood como se citó en Slater et al. (2014), el liderazgo transformacional

posee un efecto significativo en el rendimiento de los alumnos. A su vez, Busch (2019) hizo referencia a las complicaciones de este tipo de liderazgo, evidenciando que puede ser utilizado como mecanismo de control sobre los docentes, bajo la consigna de apoyar la visión y metas del líder, y junto a ello, utilizar este tipo de liderazgo para apoyar la implementación de exigencias y/o políticas centralizadas, desatendiendo el trabajo y compromiso por la visión de la escuela.

En ese orden de ideas, surgió así una nueva tendencia: el liderazgo distribuido (Bolden, 2011; Spillane y Ortiz, 2016; Bender y Montgomery, 2016 y Busch, 2019). Quienes exponen lo potente y eficiente de compartir el liderazgo, se torna una responsabilidad institucional. Así lo avalan investigaciones como la Leithwood et al., como se citó en Busch (2019), señalando que el liderazgo posee una mayor influencia en la escuela y quienes la componen, especialmente en los estudiantes cuando se ha distribuido.

Bajo la perspectiva del liderazgo distribuido, las prácticas de gestión del director con este enfoque se vuelven habituales, en el sentido de que es cotidiano, movilizándolo a la institución a asumir prácticas bajo este estilo, más que a nivel individual, generándose una sinergia de acciones entre los miembros de la organización.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Spillane y Ortiz (2016), la distribución del liderazgo escolar considera componentes clave, como son primeramente las prácticas del ejercicio de liderazgo, como eje central que se encuentran bajo un formato determinado. Otro componente es la relación del director como líder con las otras personas que son parte de la comunidad educativa, siendo este el proceso por medio del cual el director va involucrando a otros integrantes del equipo para que ejerzan el liderazgo en sus roles con sus pares, como puede ser su equipo directivo, docentes o bien profesionales de apoyo.

En cuanto a las prácticas de liderazgo, se asume que el hecho de distribuir el liderazgo por parte del director ya es una práctica de gestión que promueve la participación a nivel interno, al momento de volverse cotidiana en el quehacer institucional (Spillane y Ortiz, 2016). Asimismo, resulta conveniente señalar que las prácticas no necesariamente se han de marcar en acciones o conductas concretas que pueda asumir un director líder, sino que va más allá, específicamente a los tipos de interacciones que se van dando

entre las personas que son parte de la institución. Fue así como diversas investigaciones declararon prácticas de gestión de los líderes para la mejora y participación (Bender y Montgomery, 2014; Spillane y Ortiz, 2016; Slater et al., 2018; Flessa, 2018), entre las que destacan:

- Buenas relaciones e interacciones entre el director y los seguidores.
- Promoción de un clima de confianza mutua entre quienes lideran y aquellos que son parte de la institución, incluyendo las familias y comunidad.
- Promoción de un clima centrado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Establecer lazos con los padres y la comunidad, con el sentido de promoción de aprendizajes en los estudiantes
- Promover y facilitar una visión ampliamente asumida por toda la comunidad.
- Establecer metas y planes compartidos con todos los involucrados en el proceso educativo.
- Monitorear los progresos de manera sistemáticas y constante, responsabilizando a las personas, e informando de manera constante a la familia los logros y dificultades.

Entendiendo la relevancia del liderazgo directivo en las escuelas y sus prácticas de gestión, resulta necesario promover y establecer los mecanismos que permitan instalar formas y estilos de este tipo de gestión, que logre involucrar a todos en el proceso formativo de la escuela, tanto a los docentes, familias, otros colaboradores y comunidad en general. El líder es el encargado de hacer visible la colaboración y responsabilidad compartida de los objetivos institucionales, tras la promoción de prácticas de gestión que sean compartidas y promuevan la participación.

### **3.8 A modo de síntesis**

En este capítulo abordó la gestión escolar como componente fundamental para el desarrollo de la tesis *Gestión escolar del Colegio Quilacahuín al servicio de la*

*participación de la comunidad: un estudio de caso.* Para ello, se hizo una búsqueda minuciosa del concepto en cuestión, investigaciones existentes, teorías presentes, elementos y factores a considerar, experiencias y cómo algunas prácticas de gestión escolar han influido en la participación de la comunidad en la mejora de los procesos internos de la escuela.

Primeramente, al hacer una mirada en profundidad a la gestión escolar, se logró identificar la evolución que ha tenido, reconociendo sus orígenes desde la administración escolar, disciplina proveniente del Área Empresarial, priorizando su hacer en la planificación, organización, dirección, control y evaluación; todo ello con el fin de alcanzar resultados con la mayor optimización de recursos. Fue así como diversos autores como Pozner (2010), presentaron su análisis crítico de la administración escolar, específicamente por su burocratización, anonimato, superposición de tareas y lentitud en los procesos.

La administración escolar estuvo vigente por más de un siglo en la escuela, en su momento tuvo aciertos y desaciertos. Los cambios vertiginosos que ha tenido la sociedad, para nada marginan a la escuela, emanando nuevos desafíos y nuevas formas de llevar los procesos, surgiendo así la gestión escolar como disciplina que aborda las nuevas demandas a la escuela y buscando a través de la innovación mejoras en los procesos y resultados escolares. En ese sentido, se han evidenciado diversos modelos de gestión, tanto a nivel europeo como latinoamericano, teniendo como consideración elemental el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Analizar la gestión escolar implica una mirada amplia, considerando sus dimensiones y áreas como la gestión pedagógica, la gestión de la convivencia escolar, la gestión del liderazgo escolar y la gestión de los recursos; dimensiones que son propias del modelo de calidad de la gestión escolar. Esto es promovido, en el caso de Chile, por la Agencia de Calidad de la Educación. Es decir, el cambio de administrar a gestar (Alvariño et al., 2000; Cano, 2003 y Antúnez, 2012), implica la promoción del trabajo en equipo, apoyar, fomentar, articular, entre otras acciones, con el fin de mejorar los procesos que se desarrollan, con ello lograr los objetivos propuestos, por lo que se acentúa como cambio principal el involucramiento de quienes lideran la escuela.

Al exponer que la gestión escolar es una responsabilidad compartida, se hace necesario identificar responsables en los roles y objetivos propuestos para el desarrollo de la institución; por ende, la organización interna se vuelve primordial como acción promotora, identificando responsables, documentos, espacios y tiempos que son propios en la escuela y requieren ser gestionados por medio de una gestión que considere un liderazgo distribuido, donde predomina la colaboración.

Entre los profesionales de la educación que son responsables de gestionar la escuela, para el caso chileno, los cuales son visibles ante la comunidad, se encuentran: director, inspector general y jefe de la unidad técnica pedagógica, quienes son los encargados de liderar las áreas del modelo de la gestión escolar (liderazgo y recursos, gestión pedagógica y convivencia escolar); y los profesionales responsables de áreas específicas.

Respecto a los documentos rectores de la gestión escolar y necesarios para el ordenamiento de la escuela en el caso chileno, se encuentran los dictaminados y exigidos por la autoridad educacional y aquellos que surgen a nivel interno, y que permiten visibilizar la realidad local, destacando el PEI, Plan de mejoramiento educativo, Plan de gestión de la convivencia escolar, Reglamento interno, Plan de sexualidad, afectividad y género, Plan integral de seguridad escolar, autocuidado y prevención, Plan de formación ciudadana, Plan de apoyo a la inclusión. y Plan de desarrollo profesional docente. Además, están aquellos documentos pedagógicos, tales como bases curriculares, planes y programas de estudios que requieren ser gestionados desde el Área Técnico-Pedagógica.

En cuanto a los espacios existentes en la escuela que han de ser gestionados por sus líderes, se encuentran aquellos correspondientes a los espacios físicos, como son: salas de clases y espacios educativos, espacios de recreación, diversas oficinas y otros espacios de interacción. Junto a ellos, están los espacios de encuentros, entre los que destacan: reunión de profesores, reunión de padres, madres y/o apoderados; reunión o encuentros estudiantil y otros que son de carácter más comunitario territorial. Todos estos espacios requieren ser organizados y gestionados para que vayan en beneficio del PEI.

En este último periodo, la gestión escolar antes descrita también ha ido evolucionando y centrando dichos cambios en los tipos de liderazgo que son necesarios promover en la escuela, dependiendo de cada proyecto educativo y el tipo de escuela que se quiere. De esa manera surgió una redefinición de la gestión escolar, centrada en el equipo directivo como líderes del cambio. En diversos estudios como lo de Anderson (2010) Unesco, (2014) Murillo y Hernández (2015) Navarro-Granados (2017), Donoso y Benavidez (2018) y Rodríguez (2018), se reconoció la importancia del equipo y su director para alcanzar resultados satisfactorios, especialmente a nivel de aprendizaje y de manera responsable con todos sus estudiantes.

Esta nueva redefinición implica mirar la gestión desde el liderazgo, prestando atención en la manera en que este logra influenciar sobre los otros para alcanzar los objetivos de la escuela, consiguiendo los resultados escolares deseados; en definitiva, un liderazgo efectivo. Surgió así una nueva mirada de la gestión escolar y liderazgo, como accionar central donde se privilegia un enfoque distribuido y/o participativo, donde se sienta en la base que el liderazgo posee un sujeto y objeto, esto es, “conducir algo a un lugar” (Spillane y Ortiz, 2016, p. 156). En síntesis, esta relación de gestión escolar y liderazgo como nueva conceptualización, implica, como señaló Cuban como se citó en Spillane y Ortiz (2016), liderar para inducir, introducir, implementar e institucionalizar el cambio, y la gestión.

Se debe perseguir una gestión escolar con liderazgo distribuido y participativo, donde las prácticas de gestión sean desarrolladas desde la interacción entre quienes son parte de la escuela, y por qué no, de otros agentes externos que son parte del territorio. La gestión escolar pretende la transformación de la escuela, un ejemplo de ello son los hallazgos de la investigación desarrollada en escuelas públicas de Chicago. En ella se centró la mirada en identificar las prácticas escolares que contribuyen a la mejora escolar (Bender y Montgomery, 2014), destacando así el liderazgo como impulsor de cambio, la capacidad profesional de sus docentes, el vínculo entre la escuela y las familias, un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes y una orientación educativa que desafíe a los estudiantes. Cabe mencionar que el liderazgo y gestión escolar son aquellos que promueven en la organización prácticas efectivas y, en particular, prácticas que promuevan el vínculo con la comunidad.



Por otro lado, existen otras experiencias que permiten comprobar el éxito escolar cuando existe alianza escuela y familia, más aún cuando existe vínculo con la comunidad. En varias escuelas predomina una gestión para la participación, con presencia de liderazgo distribuido, lo que ha fomentado la mejora. Ejemplo de ello son las comunidades de aprendizajes y escuelas democráticas, donde destaca el compromiso y participación de los integrantes de la institución y de la comunidad en las decisiones, donde el diálogo y consenso son claves (Antúnez, 2018).

Al hacer referencia a la gestión escolar situada, significa hacerse cargo de los factores que intervienen en los resultados escolares, considerando el origen de los estudiantes y su entorno familiar; en consecuencia, gestionar y liderar desde el sitio o contexto donde está inserta la escuela. El entorno de la escuela o comunidad se define como el “territorio concreto, con una población determinada, que dispone de determinados recursos y que tiene determinadas demandas” (Marchioni, 2004, p. 19). Las particularidades del contexto: territorio, familia, cultura y comunidad en general, son componentes esenciales para gestionar y atender las demandas educativas que exige el entorno.

Al abrir la escuela a la diversidad, particularmente en un contexto rural e indígena, la gestión escolar liderada por su director y equipo conlleva a modificar y estar atento a los cambios, donde muchas veces las políticas educativas no consideran las particularidades de la ruralidad, donde están presentes de manera significativa: tradiciones, creencias, valores, lenguajes; en suma, una cultura propia. Por ello, prestar especial atención a los cambios significa atender lo que la comunidad requiere para su subsistencia y vincular con el accionar escolar.

Finalmente, el vincular la gestión escolar para la participación en contextos rurales indígenas, conlleva a redefinir ciertos agentes claves, como es el caso del director, líder del cambio, quien es el llamado a instalar prácticas que promuevan dicha participación vinculadas a los distintos agentes que son parte de la comunidad.



## **CAPÍTULO 4**

# **PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN**

Todo ser humano en su esencia pertenece a algo: una familia, un barrio, una comunidad o alguna institución; distinto es que algunos individuos se marginen de ellas, lo cual no quita que dejen de ser parte de alguna organización. Por naturaleza el hombre está llamado a pertenecer, interactuar y escuchar a otros, y el componente clave para validar su pertenencia es la participación. En el último tiempo las tendencias educativas han promovido la participación, como avalan numerosas investigaciones y experiencias (Tedesco, 1999; Kñallinsky, 1999; Flecha et al., 2009; Flecha, 2009; Includ-ed, 2011; Epstein, 2009; Vieira y Puigdemívol, 2013; Kidder, 2013), la cual es vista como positiva, por lo que es necesario tener en cuenta ¿para qué se incentiva la participación?, ¿en qué niveles se presenta? y ¿quiénes participan? Se sabe que la participación es un constructo que nace en la interacción con el otro y los otros, de ahí la importancia de analizar esas interacciones y los otros elementos que son parte de dicha relación.

El siguiente apartado pretende en primera instancia dar un acercamiento al concepto de participación, en particular a nivel comunitario, y de vinculación con la escuela y cómo a medida que se va instalando contribuye en la mejora en diversos aspectos. Así mismo, se evalúa cómo por medio de las prácticas de gestión se logran promover y alcanzar participaciones que generan impactos positivos en la escuela, por lo cual se revisarán algunas experiencias e investigaciones de participación comunitaria y familiar, ambas al servicio de la escuela. Así, se sostiene la importancia de la familia en dicho ámbito, independientemente de cómo esté conformada, tanto a nivel de estructura como de organización.

Además, este capítulo mostrará los diversos niveles de participación que la literatura identifica, y revisará los diversos inconvenientes que se presentan para incrementar la participación. Sumado a esto, se expondrán de manera general algunas normativas que las autoridades educativas han tratado de instalar, con el fin de promover la participación de otros agentes distintos a las directivas y al profesorado, y se ahondará en las acciones, espacios y niveles con los que cada estamento puede participar en la escuela. Por último, se hará referencia, como instancia ícono de la participación, a los consejos escolares, sus intenciones, desafíos, aciertos y fracasos dentro del contexto educativo.

#### 4.1 Participación como acción de cambio

Dentro de los grandes desafíos que se presentan en los centros escolares, el principal es la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes, y aunque siempre ha estado presente, solo en este último tiempo ha surgido como obligación y derecho. Estos desafíos no son unilaterales, son comunitarios, por eso, colaborar, participar, recuperar la confianza, generar espacios, mirar las estructuras y analizar las prácticas de participación son acciones necesarias para transformar y ser agentes de cambio para la mejora (Apple y Beane, 1997; Flecha, 2009; Domínguez, 2010; Feito, 2011; Bustos, 2011; Abad, 2014; Durston, 2015; Calvo et al., 2016). De igual forma, interactuar con otros mediante el diálogo es clave, en palabras de Flecha (2009):

La interacción con diferentes personas con sus propios valores y culturas no es un problema como se asegura de diferentes enfoques y colectivos implicados en la educación-, sino una riqueza, porque favorece el desarrollo de una persona más dialógica, inclusiva y abierta a otras formas de pensar. (p. 68)

Así, se puede apreciar que interactuar con otros trae beneficios institucionales comunitarios y personales. De hecho, Flecha (2009) señaló la importancia de que el individuo tenga la oportunidad de exponer su voz ante los demás desde un trato no segregador, lo cual denominó “interacciones dialógicas” (p. 160), y afirmó que la participación va más allá de la intención. La educación, por ende, la escuela y familia, son los agentes claves para promover y generar cambios que permitan formar, de manera sólida, ciudadanos que sean capaces de insertarse en una sociedad cambiante y demandante. Por ello, es indispensable que exista una sinergia entre la escuela y familia, que se transite de una participación cotidiana, como mencionó Feito (2011), a una más activa y protagónica por parte de las familias y la comunidad para que el centro escolar no solo sea un acopio y trasmisor de información. Bustos (2011) lo explicó de la siguiente manera:

Habrá participación plena en los centros escolares hasta que los miembros de las comunidades educativas adopten un protagonismo basado en el convencimiento sobre las potencialidades de sus propias aportaciones. Participar es

comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir, reflexionar, como protagonista y no como espectadores. (p. 107)

Para poder comprender de mejor manera la acción de participar es necesario tener un consenso acerca de su significado y la interpretación que le otorga cada uno de los entes involucrados. A partir de lo que indica el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es “tomar parte de algo”, “recibir algo y hacerse cargo de ello”. Con base en lo anterior, y de acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), se entiende que la participación es “tomar parte de algo” y que ese “algo” es lo común entre las personas o las instituciones. Por consiguiente, “si lo que se denomina comunidad surge de la unión de quienes tienen algo en común, la participación resultaría ser una dimensión inseparable de comunidad” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 8).

La escuela no debe perder su esencia, por lo cual todo lo que haga debe estar al servicio de los aprendizajes y la convivencia. Durante el último periodo se han generado diversas iniciativas a nivel local e internacional que van en busca de la participación y la mejora en la convivencia entre los distintos entes que componen la comunidad educativa. Estas iniciativas son descritas por diversos autores según quienes:

Cuando las barreras entre la escuela y su entorno desaparecen para conformar una comunidad de aprendizaje, el contexto en toda su globalidad cambia radicalmente. Y lo hace, sobre todo, por la participación activa de todos los miembros que la componen, convertidos en agentes educativos capaces de dar respuesta a las demandas que plantea hoy la sociedad de la información. La escuela o el profesorado, de forma aislada, difícilmente podrían afrontar con éxito esta tarea. (Flecha et al., 2003, p. 3)

En suma, la vinculación y la participación son fundamentales para mejorar la convivencia escolar y los resultados académicos de los centros escolares. Sin embargo, nace la inquietud sobre los tipos de participación existentes y, en el caso particular de esta investigación, sobre la consideración de los integrantes de la comunidad en la toma de decisiones a nivel de la gestión escolar, en especial en contextos rurales e indígenas

donde por mucho tiempo estas voces han sido silenciadas y sus integrantes ocultados a la realidad social.

La invitación es a contar con escuelas que transiten de la participación básica a una democrática, es decir, que la comunidad interna y externa del centro escolar sean parte del quehacer de la institución, pues según Apple y Beane (1997), la alianza entre los distintos agentes que componen la comunidad educativa por un trabajo serio conduce a la obtención de experiencias de aprendizajes que calan en los estudiantes. Los autores señalaron que no es fácil promover escuelas con alta participación cuando desde la administración emanan políticas que contrarrestan la participación, o bien cuando se promueven desde el discurso sin que se encarnen en la práctica. Al respecto, Beane (1990), como se citó en Apple y Beane (1997), detalló las condiciones de las cuales depende una escuela democrática:

- La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
- La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
- El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
- La preocupación por el bienestar de otros y el bien común.
- La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
- Una comprensión de que la democracia no es tanto un ideal que se debe perseguir como un conjunto idealizado de valores que se deben vivir y que deben guiar la vida del pueblo.
- La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

En cierto modo, Apple y Beane (1997) determinaron que una escuela democrática es aquella:

Que está marcada por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de política. Los comités escolares, los consejos y otros grupos de

toma de decisiones incluyen no solo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos. (p. 25)

En la misma línea, Levin (2000), en su informe de las escuelas aceleradas, se centró en la importancia de la participación de los distintos agentes que componen la comunidad escolar para promover los cambios necesarios y así mejorar los resultados académicos. A esto sumó la confianza necesaria que hay que depositar en los otros, específicamente en los estudiantes, los padres y las madres. Este proyecto generó cambios en las escuelas, pero estos se visualizan de manera intermitente y no de forma fluida como muchos esperaban. Las escuelas democráticas y a la vez aceleradas son experiencias de participación que han marcado la educación en los contextos en los que se han desarrollado. Cada vez se hace más necesario abrir los espacios de participación para encontrar el diálogo necesario, aquel que construye y no segrega, el que unifica y va cimentando el camino a la inclusión y mejora del centro escolar.

Constantemente en los centros escolares surge la crítica de la falta de participación de las familias en las reuniones o encuentros a los que son citados. Según Comellas (2009) desde el interior se generen estrategias y comunicados invitando a participar a la familia, pero el interrogante es: ¿Las familias fueron consultadas acerca de las necesidades que poseen?, se conocen cuáles son sus inquietudes, se les han preguntado ¿por qué no participan? Estos cuestionamientos se podrían resolver si hubiera una mayor y mejor comunicación, se hiciera interesante la convocatoria y se replicaran las experiencias exitosas; “posiblemente hay que encontrar nuevos modelos, pero basados en la participación de las personas que han de asistir a las reuniones para evitar de nuevo el riesgo de una escasa asistencia de las familias” (Comellas, 2009, p. 126).

La promoción de escuelas democráticas en Chile no es una tarea fácil, dado que el Estado estuvo marcado por un periodo de régimen militar, que se destacó por tener un gobierno autoritario, el cual afectó las prácticas de democracia. Después de 17 años de dicho suceso histórico, poco a poco se ha instalado nuevamente la participación y la



democracia por medio de políticas educativas que promueven en ciertos niveles la intervención de los integrantes de la comunidad escolar. Además, la educación en contextos rurales hasta finales de los años 90 se veía dificultada y obstaculizada, de acuerdo con Bustos (2011), por las creencias de los docentes y los directivos de los centros escolares acerca de que las familias campesinas indígenas y sus comunidades no tenían qué aportar a la escuela y en el caso de que sí lo tuvieran se creía que no tenían los medios para hacerlo. De hecho, Durston (2004), como se citó en Bustos (2011), aseguró que la comunidad, con las carencias y conflictos que pueda tener, es un recurso institucional clave.

El Estado de Chile generó sus primeros puentes de acercamiento y reconocimiento de la cultura indígena como parte del proceso educativo en el año 1995, cuando se implementó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Este surgió tras la promulgación de la Ley Indígena N.º19.253, la cual promovió su creación en el Ministerio de Educación, en alianza con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena<sup>8</sup>.

**Artículo 32.-** La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales. (Ley N°19.253, 1993)

Para poder atender al artículo antes descrito es necesaria la participación de los pueblos indígenas, por eso, la ley encarga:

---

<sup>8</sup>Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, se crea como un servicio público, funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, sometido a la supervigilancia del Ministerio de Planificación y Cooperación. Podrá usar la sigla CONADI.

**Artículo 34.-** Los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas que reconoce esta ley. (Ley N°19.253, 1993)

De este modo se ha ido transitando hacia una participación desde la realidad de cada centro escolar. Quizás, como han señalado los diversos autores y documentos citados, aún falta un largo camino para llegar a tener centros escolares democráticos, y por eso es conveniente conocer quienes componen la alianza estratégica y cuales son las interacciones que se dan entre ellos.

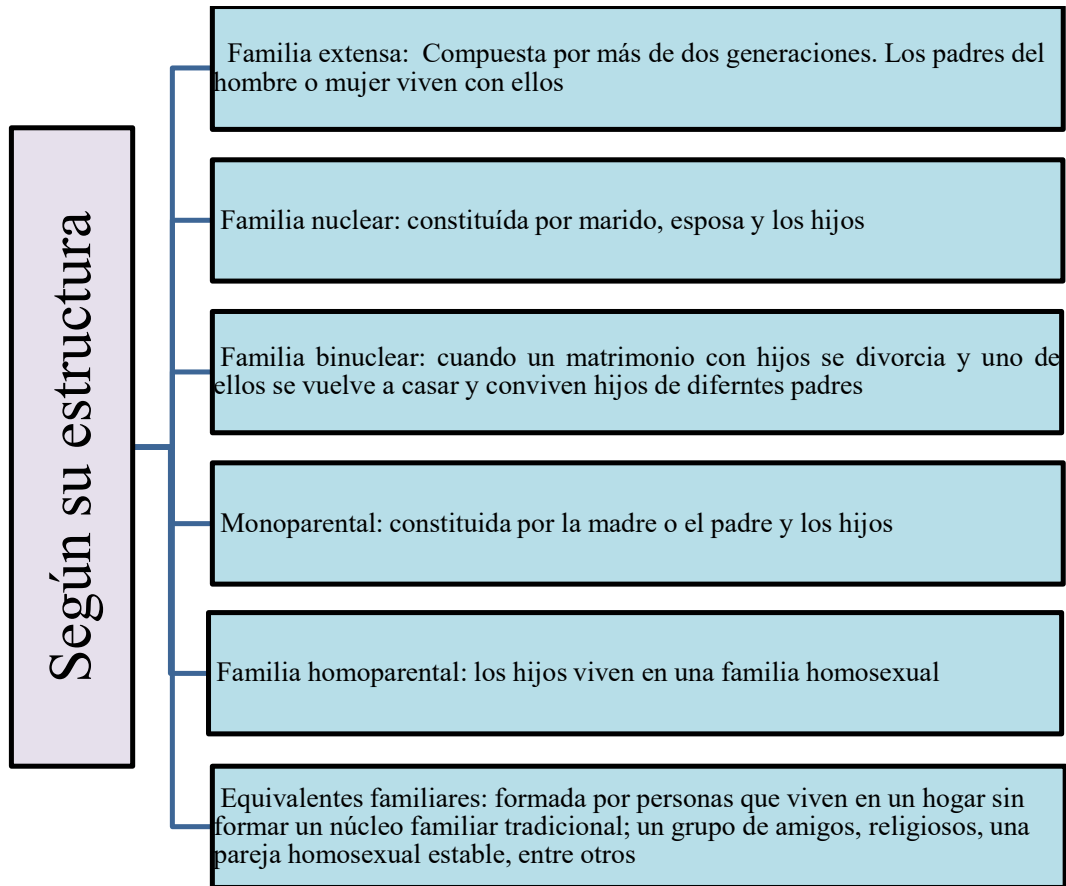
#### ***4.1.1 Familia y escuela aliados estratégicos***

Gran parte de los comportamientos humanos se aprenden mediante la observación a otras personas. Así, existen tres instancias de aprendizajes, dos formales, la familia y la escuela, y una de carácter informal, la interacción entre pares. En estos espacios se transmiten patrones de pensamiento, conducta, valores y actitudes. Esto constituye, para Bandura (1987), la teoría del aprendizaje social, que se centra en la imitación y el modelaje, e integra componentes de la teoría conductual y de las teorías cognitivas.

En consecuencia, la familia, a medida que sus integrantes se relacionen con el proceso educativo y posean una valoración positiva por ser parte de dicho proceso, es un componente clave en el éxito académico de los niños, niñas y jóvenes. Romagnoli y Cortese (2015) identificaron que las familias con climas familiares positivos y modos de crianza adecuados propician en los niños una confianza general, una orientación positiva a metas de la escuela, un interés general acerca de la preparación para el futuro y un ajuste positivo a la escuela. En ese sentido, es necesario comprender que las familias han ido evolucionando y que, por tanto, los modelos también van cambiando. Según Abad (2014) existe una gran diversidad, en cuanto a estructura y organización, familiar, como se puede observar a continuación.

**Figura 16**

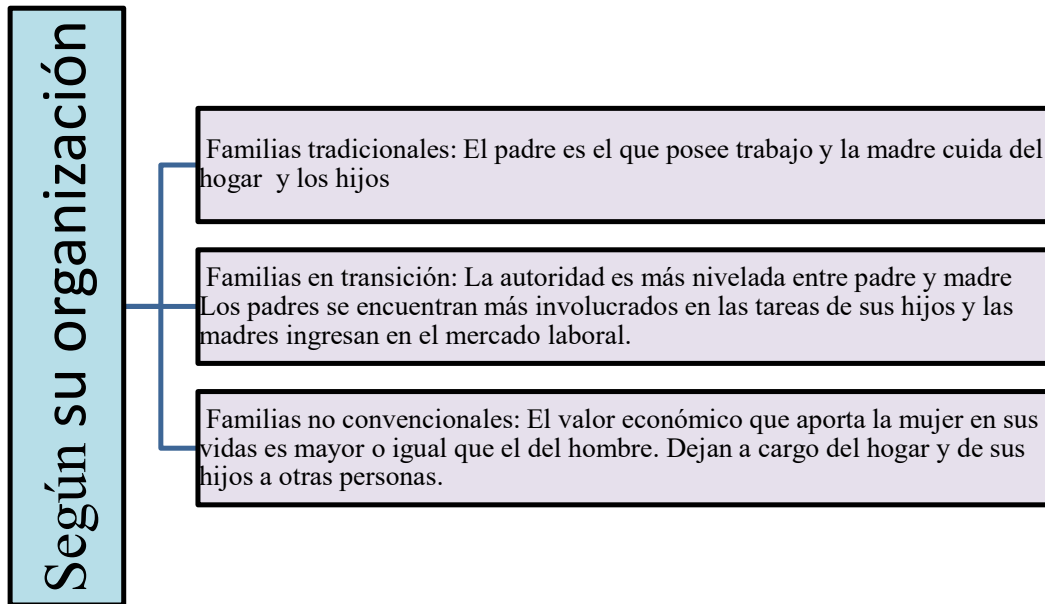
*Tipo de familia según su estructura*



Fuente: Abad (2014)

**Figura 17**

*Tipo de familia según su organización*



Fuente: Abad (2014)

La alianza que se espera en entre la familia y escuela ha de ser aquella que relacione a los distintos agentes que son parte de los procesos educativos. Para Coronado (2012) la interacción entre padres, docentes y directivos debe basarse en una relación significativa y efectiva, en la que se valore el aporte del otro, con mayor razón en el periodo que se está viviendo, donde la mayoría de las instituciones han perdido convicción y validez. La escuela requiere aprender a convivir en contextos complejos y para ello es esencial la relación y participación de la familia, independientemente de su composición; estas instituciones no pueden estar separadas, es necesaria su alianza. Por lo mismo, la escuela debe asumir la existencia de múltiples tipos de familias, en lo que se refiere a estructuras y organización.

Diversos estudios, como los de Benso y Pereira (2007), Comellas (2009) o Domínguez (2010), respaldan la necesidad de una alianza entre la escuela y la familia, más aún en los primeros años de escolarización cuando se desarrollan los procesos de socialización. No hay duda de la importancia de que los padres participen en la escuela, que sientan que también es suya, y que se sientan valorados. También es un tema basal que los

directivos y docentes posean prácticas de gestión participativas y las promuevan en el accionar de la escuela, si no todo queda dentro del discurso e intención. Según Domínguez (2010) estas pueden ser:

- Participación de las familias en la educación de sus hijos, esto genera mayores oportunidades para sobresalir académicamente, por el ello la escuela debe promover los espacios y vínculos.
- Las familias que no están presentes saben poco de la escuela, de igual manera los profesores saben poco de las familias y su entorno donde viven y conviven socialmente, ese desconocimiento promueve los prejuicios, conflictos y por ende afectan la trayectoria académica de los niños, niñas y jóvenes.
- Para que la escuela promueva prácticas participativas que generen impacto, los profesores en su proceso formativo han de considerar dichos aspectos, en el sentido del trato a los padres, manejen técnicas y experiencias con diferentes tipos de familias.

Respecto al último punto, que vincula la formación de los profesores, Epstein, como se citó en Reparaz y Naval (2014), especificó ciertas condiciones que han de ser consideradas en dicho proceso formativo:

- Todos los estudiantes tienen familias. Todos los estudiantes y las familias viven en sociedad. Familias y sociedad son importantes en las vidas de los niños y, junto con las escuelas, influyen en el aprendizaje de los estudiantes.
- Maestros y directores tienen un contacto directo o indirecto con las familias de los estudiantes cada día.
- Pocos maestros y directores están preparados para trabajar juntamente con las familias y la sociedad en la educación de los niños.
- Existe un amplio consenso y evidencia acumulada de que los programas y las prácticas de colaboración entre escuela, familia y sociedad, bien diseñadas, benefician a los estudiantes, a las familias y a las escuelas.
- Son necesarias más investigaciones y evaluaciones rigurosas para mejorar la eficacia de la colaboración entre familia, escuela y sociedad.

- Aunque siempre hay más que aprender, sabemos lo suficiente para implementar investigaciones y programas colaborativos entre escuela, familia y sociedad que impliquen a los padres de forma eficaz para alcanzar el éxito académico de todos los alumnos.

Si se cuenta con profesores que estén formados bajo estas consideraciones, es factible y viable conseguir que las familias se impliquen en los procesos educativos, cognitivos y formativos de sus hijos. Domínguez (2010) destacó algunas estrategias que generan impactos positivos en la participación de la familia:

- Proponerles cuestiones que sean de interés de los padres y relacionado con sus preocupaciones hacia sus hijos y su educación. Para ello se debe llevar un primer análisis sobre lo que interesan a los padres, pero un análisis basado en la realidad, también tener en cuenta sus necesidades, dificultades con respecto a la educación de sus hijos.
- Grabar, con el consentimiento de los padres, sesiones de clases de sus hijos/as e invitarlos a verlas para que puedan conocer la conducta de estos/as en la escuela ya que pueden conocer muchos comportamientos que desconocían en ellos/as ya que la escuela y la casa son ámbitos distintos y que pueden provocar situaciones diferentes y por tanto respuestas dispares por parte de los niños/as. También permite conocer el trabajo del profesor y poder valorar también esta conducta favoreciendo a intercambiar ideas, preocupaciones y problemas.
- Deberes y recomendaciones de apoyo al estudio, intentar establecer una comunicación semanal, quincenal y mensual para dar técnicas de estudio y actividades que favorecerán a los hijos/as como la lectura, programas educativos, controlar el uso de la televisión, videojuegos.
- Usar las convocatorias por cartas a través de los propios alumnos, pancartas para anunciar alguna actividad a todos los padres, murales en la entrada de la escuela y las agendas de los periódicos.
- Crear debates, tertulias y mesas redondas entre los padres de un curso o ciclo.
- Fomentar actividades creativas para los niños/as donde los padres participen.
- Las encuestas es una forma también de mostrarle a los padres que interesa su opinión y que se les toma en cuenta. A cambio los padres deben demostrar el

interés por los esfuerzos y buenos propósitos de los docentes para favorecer a sus hijos ya sea con notas de agradecimientos a las cartas del maestro, el reconcomiendo positivo de la sociedad en general y sobre todo de los padres de sus alumnos, el apoyo y participación en cualquier actividad escolar que requiera de ella. (Domínguez, 2010, pp.13-14)

Es así, como se configura la importancia de la participación de la familia en la escuela y como el centro escolar ha de ofrecer los espacios y proponer prácticas y estrategias de acercamiento, disponer de las voluntades para que dicha participación genere los impactos deseados, con ello ir construyendo la comunidad educativa. Ahora cuando esta familia pertenece a un contexto específico, como es la ruralidad en territorio indígena, la comunidad circundante donde se encuentra la escuela, asume un protagonismo en el quehacer de dicha escuela y el vínculo pasa a ser una responsabilidad de todos, liderada por la escuela y su equipo.

#### ***4.1.2 Participación comunitaria en la escuela***

La comunidad y la escuela habitualmente son consideradas un solo subsistema, constituido por docentes, estudiantes, asistentes de educación y padres-madres, y como un espacio donde ocurren diversas acciones e interacciones. Es importante destacar que la comunidad local, aquella donde se encuentra inserta la escuela y está compuesta por diversas organizaciones y familias en el territorio específico, posee tradiciones, costumbres y una cultura propia, estas muchas veces son distantes, no tienen mayores interacciones. Al respecto, el MINEDUC (2017) planteó que la gestión institucional cerrada no considera estrategias de participación que tengan en cuenta las demandas y/o intereses de aquellos que son parte de la comunidad macro o local, es decir, aquellos que se relacionan con los estudiantes y familias en diversas organizaciones, como la junta de vecinos o los clubes y organizaciones sociales diversas, que se encuentran cerca a la escuela. Por eso, la misma entidad propuso una escuela abierta a la comunidad, que trae consigo:

[...] Una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario tradicional de escuela, docentes, estudiantes, apoderados/as, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y

aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, agrupaciones culturales u otras entidades que conforman el entorno en que se inserta la escuela, con el propósito de construir un proyecto educativo y cultural que surja de las necesidades y posibilidades de la comunidad. (p. 9)

Esta relación que debe predominar entre la escuela y comunidad local debe ser incentivada por los equipos directivos o docentes responsables de la institución, con el fin de promover prácticas de vinculación con las diversas organizaciones sociales, que lleven a conocer los intereses del otro. Estratégicamente la escuela cederá ante ciertas exigencias comunitarias para obtener la confianza que permita alcanzar sus objetivos educativos, y promover diversas maneras de participación comunitaria de acuerdo con los niveles más convenientes para la escuela y la familia.

Para comprender esas instancias participativas, es necesario conocer en qué consiste la acción de participar y cómo se hace, por lo cual resulta pertinente la definición de Flamey y Pérez (2005):

Participar es integrarse activamente a la comunidad educativa con el fin de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación. La participación incluye múltiples formas en que los padres pueden hacer su aporte (...) A su vez, 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. No hay una sola manera de participar. 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 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. (p. 10)

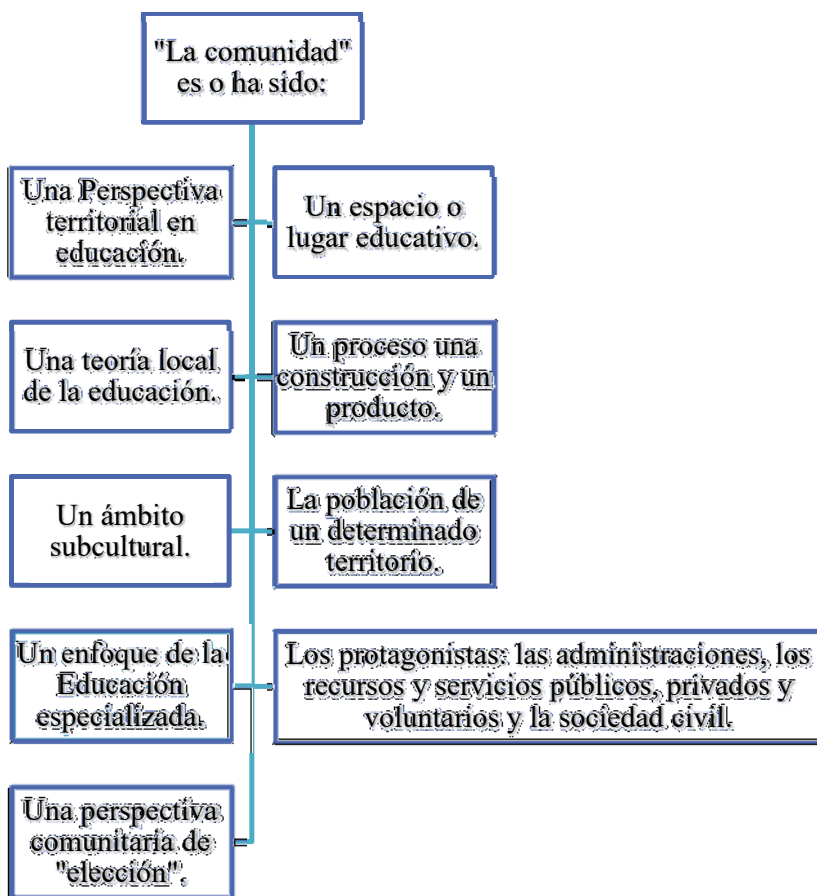
A nivel internacional, específicamente en España, la participación comunitaria en la escuela, con énfasis en la mejora de los aprendizajes, ha indagado sobre experiencias exitosas, que han servido para reflexionar y promover una mirada práctica de la interacción entre la escuela y la comunidad. Inicialmente Trujillo et al. (2013) hablaron



sobre la importancia de comprender el significado del término *comunidad* desde diferentes enfoques para poder comprender los alcances sociales que se dan con la escuela. Estos se muestran en la siguiente figura.

**Figura 18**

*¿Qué se entiende o se ha entendido por comunidad?*



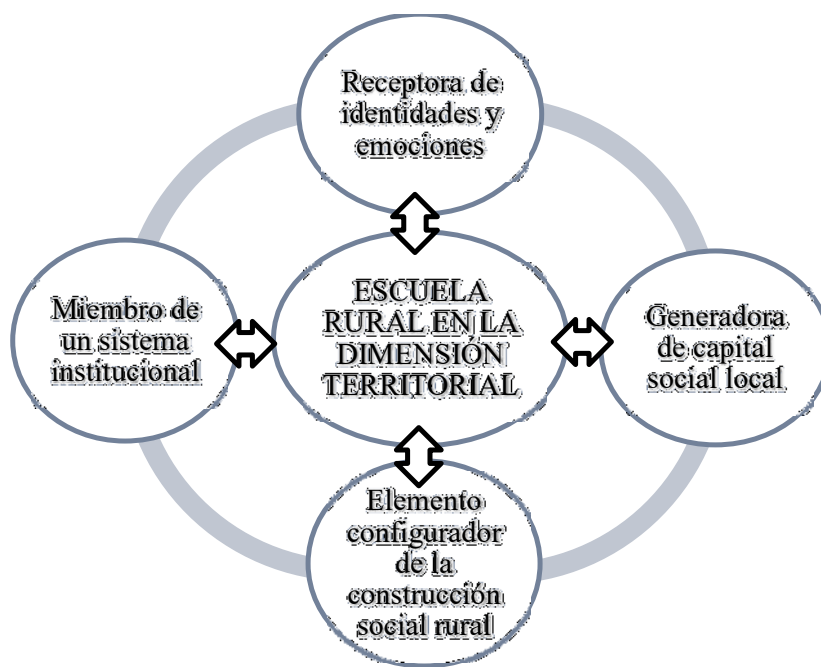
Fuente: Trujillo et al. (2013)

Esta comprensión de comunidad que plantearon Trujillo et al. (2013) se esboza como una perspectiva, un constructo teórico, un espacio, un proceso, un producto y unos protagonistas. En cierto modo se consideran diversas disciplinas, como la educativa, la social y la económica, sin dejar de lado aquellas que componen las miradas culturales y religiosas, en las que coexisten estos aspectos que se vinculan con la escuela y hacen la trascendente su acercamiento a la comunidad. Por su parte, Boix (2014) explicó, en

particular acerca de la escuela rural, que esta posee un dinamismo en el territorio, el cual es visto desde varias perspectivas que se relacionan como se expone.

**Figura 19**

*La escuela rural como agente de relaciones con la comunidad en la dimensión territorial*



Fuente: Boix (2014).

También Boix (2014) manifestó que no basta valorar la escuela rural desde una dimensión política-economicista, sino que se debe mirar la importancia que esta tiene en un contexto determinado y las implicancias que conllevaría su desaparición, la cual afectaría la vida social y educativa del territorio. Así, la escuela, en especial la rural, se vincula con la comunidad dentro de una dimensión institucional territorial. A su vez, por su calidad de receptora de identidades y emociones, esta no queda al margen de la posibilidad de resentirse; en palabras de Boix (2014) puede “resquebrajarse”, dado que proyecta lo que los niños viven en casa, es decir, sentimientos, emociones y confusiones, en cierto modo se vuelve “una institución familiar, donde todos se conocen, de la existencia de un sentimiento de pertenencia” (Boix, 2014, p. 92).

Lo anterior no tiene una trascendencia menor, en el sentido de que las cargas emocionales que traen consigo los estudiantes pasan a ser los primeros impedimentos para promover una trayectoria educativa exitosa. Por ende, se evidencia la necesidad de abrir la escuela a redes de apoyo que contribuyan en estos aspectos en los que la escuela no tiene mayores experticias.

Por otro lado, la escuela rural como generadora de capital social local, otro componente de las relaciones comunitarias, es vista como una organización que posee las capacidades de dar respuesta a las demandas educativas pertenecientes al territorio. Pero principalmente es considerada un agente capaz de atender los cambios que se dan de manera constante, muchas veces ocasionados por agentes externos, lo que acrecienta sus responsabilidades y atención al entorno. De igual manera, como elemento configurador de la construcción social rural permite relacionar y situar ciertas acciones concretas que se viven en el mundo campesino. “La escuela se convierte en un espacio donde personas participativas y activas, promueven actividades rurales y fomentan actitudes y valores propios e identitarios” (Boix, 2014, p. 93), por lo que asume la responsabilidad y protagonismo de las relaciones e imaginarios sociales que se viven dentro de la comunidad territorial. En este contexto deja de ser la organización que solo entrega los conocimientos, habilidades y actitudes que se exigen en el currículo escolar, y se torna en el ente de nexo y encuentro del accionar social rural.

Las afirmaciones anteriores no son distantes de lo que se vive actualmente en Latinoamérica. Con base en lo que planteó Fraga (2015), quien analizó la comunidad en Walter Mignolo, se pueden considerar cinco dimensiones de un mismo concepto, desde una perspectiva más amplia y saber cómo este se configura de acuerdo con las vivencias que han trascendido a lo largo del tiempo. Estas son:

- La dimensión ontológica del mundo, según la tradición intelectual del autor, está siempre geopolíticamente determinada.
- El momento original de un proceso histórico, por el cual las memorias de ciertas civilizaciones se ven crecientemente colonizadas por la modernidad occidental.

- El contenido identitario de las distintas culturas, constituido por una serie de prácticas y relatos propios e híbridos, más o menos míticos, pero siempre comunes.
- El horizonte utópico del retorno a los modos de vida amerindios, donde la noción central es la de la reciprocidad y no ya la de la competencia.
- El modo en que los estudios decoloniales abordan a sujetos –y no objetos– de estudio, a partir de una epistemología dialógica.

Estas dimensiones y enfoques de la comunidad se deben principalmente a las relaciones sociales, a la revalorización de las culturas locales, que provocan que en la comunidad se desarrollen procesos sinérgicos entre los distintos agentes que la habitan. Entender o dar una única definición a *comunidad* lleva a restringir las diversas interacciones e integraciones que se puedan dar en la dimensión territorial, y se han expuesto hasta aquí. Por ende, para sintetizar se recurrirá a lo dispuesto por Poviña (1949) en las Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, llevado a cabo en Mendoza, Argentina:

Las Comunidades son agrupamientos naturales, formados espontáneamente, de manera inconsciente y sin finalidad querida de antemano por los hombres al constituirse. Son las verdaderas y auténticas sociedades. No podemos concebir la existencia humana colectiva sin suponerla realizada como mínimo en las formas comunitarias. (Poviña, 1949, p. 1753)

Establecer lazos de diálogos, estrechar las relaciones y atender las necesidades de las distintas organizaciones que componen la comunidad local donde se encuentra inserta la escuela es la necesidad que plantean las diversas corrientes que han estudiado la comunidad y sociedad en general.

Williamson (2018) expone que la comunidad escolar o educativa es un espacio cerrado, con interacción interna donde cada grupo que la compone tiene claro su rol, no considerando las relaciones con la comunidad local o territorial, dejando fuera los componentes socioculturales de los territorios de donde provienen los estudiantes, la comunidad local la identifica como un espacio abierto, donde está la riqueza sociocultural especialmente en contextos indígenas.

La escuela no puede estar al margen de lo que acontece a su alrededor a nivel económico, laboral, social, cultural, de salud, etc. Es un deber de la escuela establecer esos vínculos y relaciones por medio de sus equipos.

#### **4.2 Niveles de participación de la comunidad**

Cuando se hace referencia a los niveles de participación se pretende identificar dentro de la literatura cuales son las instancias y grados de involucramiento en el accionar de la escuela. Claro está que la relación de la escuela y la familia genera un impacto en los aprendizajes de los estudiantes, más en el contexto urbano, por lo cual se enfatizará en los distintos niveles de participación que se dan en los centros escolares, donde el tema ha sido estudiado.

Para poder profundizar en la participación de la comunidad en la escuela, primero es necesario exponer los objetivos de la participación, donde lo lógico sería mejorar los aprendizajes de los estudiantes según el currículo escolar vigente. Ahora, en el caso rural se incorporan otros intereses comunitarios a nivel de socialización puesto que la escuela presta un servicio más integral, como ser el punto de encuentro de la comunidad y hacer parte de las demandas sociales y económicas hacia las autoridades. Si se suma el componente indígena a la escuela rural, las demandas comunitarias cambian y poseen un carácter más cultural. Esto se debe, como afirmaron Luna et al. (2018), a la demanda de establecer relaciones más simétricas entre las culturas presentes en el territorio; la consideración intercultural no debe ser vista desde lo folclórico y la escuela en su globalidad sea parte del desarrollo cultural.

Se debe partir del hecho de que la participación es un proceso, que, como tal, requiere de momentos para irse instalando. También, es necesario saber para qué se quiere la participación de la comunidad, esta respuesta puede emerger de manera inmediata: para mejorar los resultados de los estudiantes; entonces lo que se busca son alianzas para potenciar los procesos educativos. La escuela otorga, en esencia, los saberes cognitivos y deja los formativos como resultado del trabajo en comunión con la familia. Así lo visualizó Oliver (2010), quien identificó las funciones de la familia en esta alianza como un trabajo en red.

[...] Esta primera red interacciona de formas recurrente no solo entre sus miembros. Sino que también establece relaciones con otras redes que ejercen simultáneamente acciones educativas sobre el individuo, cada una desde diferentes perspectivas. La familia ha de ser capaz de facilitar el desarrollo del potencial humano de sus componentes creando un espacio que les permita crecer, educarse e integrarse en el entorno social al que pertenecen. (p. 29)

Cabe señalar que la participación en un centro escolar, como dijo Antúnez (2000), va más allá, implica intervenir en los distintos procesos, acto que es valorado en las instituciones que son parte de una sociedad democrática. Por esto, participar posee una connotación de acción y puede darse en distintos ámbitos del centro escolar. Puede tener “distintas finalidades educativas, gestora, de colaboración en la toma de decisiones curriculares, de control social, de interiorización del Proyecto Educativo Institucional” (Antúnez, 2000, pp. 90-91). Con la claridad sobre los propósitos de la participación, se puede pasar a identificar los niveles que pueden presentarse en ella. El mismo Antúnez (2000) definió siete niveles de participación para dos estamentos, el de los profesores de la escuela y los padres y madres de los alumnos, y los unió con su relevancia, costo (dinero, tiempo y relaciones interpersonales) y personas que intervienen. En resumen, para él los padres y madres podrían participar:

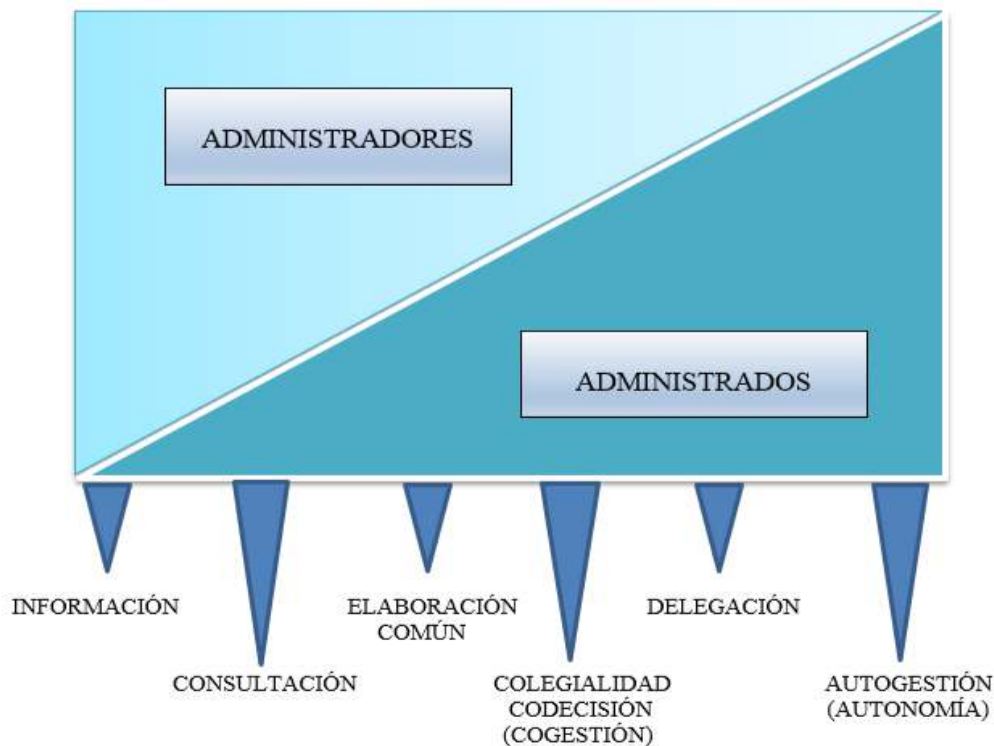
1. Siendo informados respecto a las decisiones que ya se han tomado en la escuela por ser competencia de los docentes.
2. Siendo consultados en relación con las decisiones que no les competen, pero el profesorado desea saber su opinión.
3. Siendo consultados y advertidos de que al hacerlo los resultados serán tenidos en cuenta e influirán en la decisión que se tome.
4. Trabajando en una comisión técnica junto con profesores u otro personal del centro, con el fin de analizar problemas, sugerir y discutir propuestas, pero sin que puedan tomar decisiones ejecutivas al respecto.
5. Como miembros de pleno derecho de un equipo, órgano o unidad que pueda tomar decisiones ejecutivas que afectan a la organización.

6. Como estamento que toma decisiones autónomamente respecto a tareas que por delegación le han sido traspasadas y conferidas, aunque la responsabilidad de la ejecución la siga teniendo el estamento docente.
7. Como estamento que desarrolla tareas sobre las que puede tomar decisiones ejecutivas respecto a su planificación, desarrollo y control; además, asume también la responsabilidad que se derive de ellas.

Con todo para Antúnez (2000) a mayor participación en la organización de los padres y madres se va generando una mayor autogestión y, por ende, se obtiene una mayor relevancia y a la vez un mayor costo al disminuir las personas que participan. De igual manera, Sánchez de Horcajo, como se citó en Kñallinsky (1999), brindó una clasificación de participación según las decisiones que tomen los participantes.

**Figura 20**

*Niveles de participación*

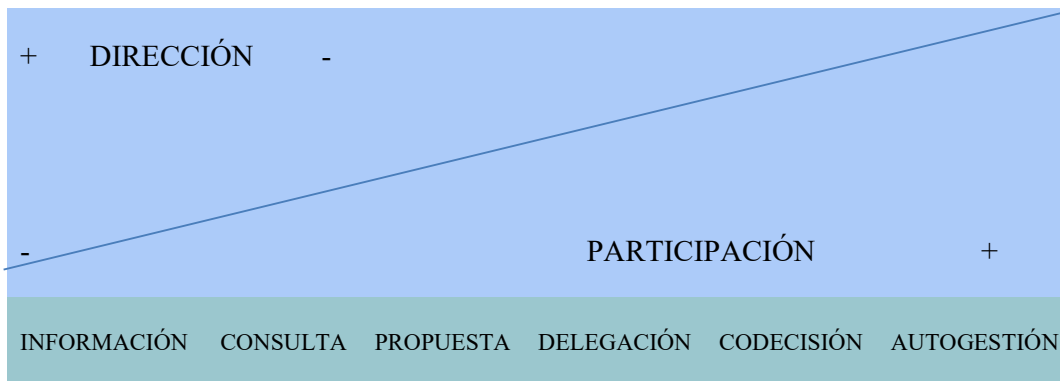


Fuente: Kñallinsky (1999).

Por su parte, Gento Palacios, como se citó en Kñallinsky (1999), hizo una clasificación con base en las potestades que tiene la dirección del centro escolar sobre los participantes. Este autor señaló que a medida que la escuela logra pasar del accionar participativo a solo informar, consultar y proponer a una etapa de delegación, el rol directivo por sí comienza a disminuir, como se aprecia en la siguiente figura.

**Figura 21**

*Niveles de participación*



Fuente: Kñallinsky (1999).

De acuerdo con lo expuesto en la Figura 21 existe una clasificación de la participación de la comunidad que pretende demostrar mayores impactos a medida que se traslada la intensidad y la calidad participativa. Estas mejoras en la participación se han constatado en las escuelas que son más abiertas; como expresó Calvo et al. (2016), no basta solo con ceder o facilitar las instalaciones a la comunidad que habita alrededor de la escuela, sino que todas las organizaciones, instituciones y grupos presentes en el territorio circundante deben ser parte del proyecto educativo institucional en su génesis, modificaciones y desarrollo. Estos autores propusieron cinco tipos y/o niveles de participación con sus principales descripciones, como se detalla en la tabla siguiente.



Tabla 10

*Tipos y/o niveles de participación de la comunidad*

Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
Consultiva	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
Decisoria	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, mediante una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación con los resultados educativos que obtienen.
Evaluativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje y del alumnado al ayudar a evaluar sus progresos educativos. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Nota. La Tabla 10 muestra cinco tipos y/o niveles de participación de la comunidad que explican cómo las familias y miembros de la comunidad se vinculan en la escuela.

Fuente: Calvo et al. (2016)

En la tabla y figuras expuestas se aprecian similitudes en los niveles de participación establecidos por los autores citados, estas coinciden en que los últimos niveles son los más complejos de alcanzar, debido, principalmente, a que los docentes y directivos son renuentes a compartir la gestión educativa con los padres. De acuerdo con Kñallinsky (1999) con frecuencia la participación de los padres y la comunidad en general se concentra en los niveles más bajos, pero independientemente del nivel de participación en el centro escolar, siempre es positivo que exista uno contra la imposibilidad de acceder a la institución.

Existen otros autores que han abordado la participación y sus tipos (Múnera, 1996; Posada, 1997; Gubbins y Berger, 2002; Domínguez, 2010), y han manifestado que el concepto se relaciona con procesos sociales, pues es utilizado, en ocasiones, para validar, justificar o legitimar decisiones, y en otras ocasiones, para optimizar la gestión. En el caso de la legitimación surge la participación reglamentada y ofertada, en el sentido que la organización rectora concede a los otros individuos u organizaciones la oportunidad de participar, y asume la pasividad y conformidad.

En primer lugar, la clasificación de Domínguez (2010) transita por tres niveles y va de un extremo a otro. En uno de ellos se centra la decisión y la autoridad en el profesor, luego pasa por un nivel intermedio y finalmente considera un nivel de participación y decisión concentrada en los padres. Esta se define por modelos:

- **Modelo experto.** En este tipo de participación el profesional asume el control del actuar, es quien toma las decisiones y solicita colaboraciones en las familias cuando sea necesario.
- **Modelo trasplante.** El docente traspassa su experiencia a los padres, toma en cuenta a la familia como un componente importante, que puede ayudar a sus hijos, pero es él quien sigue tomando las decisiones.
- **Modelo usuario.** El profesor respeta a los padres y reconoce su competencia e importancia. La toma de decisiones se encuentra bajo el control de los padres, quienes seleccionan lo que consideran adecuado y oportuno.

Por otro lado, la clasificación de Gubbins y Berger (2002) no dista de lo que exponen otros autores, en cuanto a los niveles de participación que surgen desde los padres con la escuela. Estos destacan:

- **Nivel de información.** Nivel elemental y necesario para transitar a otros niveles más activos de participación. Consiste en el traspaso de información básica para que los padres puedan exponer su opinión acerca de la escuela. En resumen, consiste en disponer de los antecedentes que conforman el Proyecto Educativo Institucional, reglamentos, entre otros documentos rectores.

- **Nivel de colaboración.** Es considerado el nivel más usual, aquel donde la escuela proporciona tiempos familiares o personales para participar en eventos, acciones de beneficencia, trabajos para mejorar espacios y en ocasiones colaborar en aspectos más de aula, como el apoyo para el desarrollo de algún proyecto.
- **Nivel de consulta** En este nivel se encuentra la mayoría de los consejos escolares, donde el director y/o administración (sostenedor) consulta a los padres ciertas decisiones que desean validar antes de ejecutarlas, en cierto modo se toma la opinión de los padres, pero no necesariamente se resuelve con base en esta. Este nivel de participación es utilizado para validar propuestas, proyectos o cambios que el colegio desea implementar. En el último tiempo se ha expuesto por parte de la comunidad y los padres, en especial, que las opiniones y sugerencias sean escuchadas y consideradas para la planificación del accionar de la escuela.
- **Nivel de toma de decisiones.** Es uno de los niveles deseados por los padres que ya han transitado por los otros niveles. Este tipo de participación se da en las escuelas que son consideradas maduras, en el sentido que existe una confianza favorable en las acciones que desarrolla y sus resultados la avalan, por eso, no temen en hacer partícipes a los padres en un nivel resolutivo. En este nivel el consejo escolar posee un rol protagónico y efectivo al momento de decidir.
- **Nivel de control de eficacia.** Este nivel escasamente se presenta en las escuelas, pues requiere que se haya tenido inicialmente una participación en la toma de decisiones, lo que permite que la escuela otorgue un rol más controlador y de supervisión de los procesos y proyectos acordados. En cierto modo vela por el cumplimiento del PEI.

Los tipos y niveles de participación descritos poseen algunos matices diferenciadores, pero básicamente coinciden en sus descripciones. Además, los autores señalan lo complejo que es lograr los niveles más altos de participación, más aún en contextos rurales, que habitualmente llegan hasta el de participación de colaboración, el nivel más común por el contexto y cultura local de las escuelas rurales, donde se viven variadas

celebraciones y encuentros. Existe una variada literatura que válida la importancia y la necesidad de mejorar la participación en la escuela, la cual requiere la voluntad de las autoridades escolares para dar protagonismo a las familias y la comunidad en general, y establecer objetivos comunes. San Fabián como se citó en Santos (2009) añadió que también se busca establecer compromisos como el compromiso institucional de los docentes, la implicancia del alumnado y la colaboración de los padres y madres. Si a la escuela se suman los aspectos territoriales y culturales, la comunidad asume un protagonismo crucial para mejorar la participación y llevarla al nivel de autogestión.

A nivel internacional existen diversas experiencias exitosas relacionadas con la participación, como las comunidades de aprendizajes (Valls, 1999), centros escolares que han transformado social y culturalmente la escuela y su entorno, y han mejorado los resultados escolares y la convivencia. En estos ha sido determinante la participación de todos quienes componen la comunidad, por lo que los niveles son altos; las familias y otros integrantes de la comunidad participan en los procesos de gestión del centro y, a su vez, en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. La participación es un proceso que se va generando en los centros escolares, así que para un mayor involucramiento de todos se requiere de la voluntad de quienes habitualmente son los encargados de la gestión escolar y el deseo de los otros integrantes de la comunidad en ser partícipes del quehacer educativo. Las escuelas deben transitar de una gestión informativa a una que involucre la autogestión, con énfasis en lo educativo-formativo.

#### ***4.2.1 Impacto de la participación en la escuela***

Al conocer los diversos aspectos que intervienen en las prácticas de la gestión escolar para promover la participación, así como aquellas prácticas que la dificultan, se ha encontrado una cantidad significativa de experiencias exitosas que avalan dicha participación, especialmente mediante las corresponsabilidades en la gestión y ejecución de ciertas acciones concretas que contribuyen a la mejora educativa. Uno de los últimos estudios a nivel europeo que han abordado la temática de participación y éxito académico de los estudiantes, y que ha servido como referente para las políticas

públicas educativas, es el Includ-Ed<sup>9</sup>. En este se visibilizan cuatro formas de participación que han tenido un impacto positivo y en las cuales se aprecia que la gestión de la escuela es clave para su promoción, que son: la formación de familiares, la participación en procesos de toma de decisión importantes, la participación en el desarrollo del currículo, y la evaluación y la implicación dentro de espacios de aprendizaje, incluidas las aulas.

Adicionalmente, Includ-Ed afirma que las escuelas que poseen instancias de participación como las mencionadas logran que los estudiantes mejoren su rendimiento, y también se mejoran otros aspectos de convivencia escolar entre los integrantes de la escuela y entre la escuela y la familia. Respecto a este último punto, los hallazgos destacan el diálogo igualitario entre los docentes, las familias y otros integrantes de la comunidad, y los espacios que se abren en la escuela para ofrecer instancias para dicho diálogo para la toma de decisiones en aspectos que atañen el bienestar de la escuela.

Otros impactos que se obtienen al conseguir una mejora en la participación son aquellos que tienen relación con la equidad educativa, especialmente en contextos rurales. Estos quizás no sean tangibles de manera inmediata, según Torres (2008), los logros se alcanzarán a medida que haya una mayor implicación de todos.

Nadie ha de ignorar que cualquier intervención, proyecto o programa, funciona mejor si desde su diseño y formulación se ha contado con la participación de las personas que están directamente involucradas para la toma de las decisiones importantes del proyecto; es decir, si se ha tomado en cuenta y se ha involucrado el capital social y cultural local. Los habitantes de las comunidades rurales no son recipientes vacíos, beneficiarios como suelen llamarlos desde afuera, asignándoles un rol pasivo en la planificación. (pp. 117-118)

---

<sup>9</sup>Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011), el proyecto sobre educación escolar de mayores recursos y mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea.

Actualmente, la participación de los padres en las escuelas, tanto según la experiencia española como chilena, está depositada en los consejos escolares, esta podría considerarse como la manera formal de promover la participación. Las escuelas son conscientes de que este órgano es un derecho de los padres y madres, y que es su deber promoverlos. En España este consejo posee un carácter consultivo, en el caso chileno la diferencia es que la administración de la escuela decide e informa en la primera reunión del consejo su carácter, que puede ser consultivo o resolutorio.

Se hace necesario resaltar el tránsito que han tenido los procesos participativos que ocurren al interior de la escuela. Diversos estudios exponen que, al presentarse una mejora en la relación entre familia y escuela, existe una mejora en los rendimientos académicos de los niños, niñas y jóvenes, se acrecienta la autoestima de los alumnos, se aprecian en el clima escolar actitudes y comportamientos positivos, además de una mejora en las relaciones interpersonales entre familia e hijos, y que todo esto lleva a una mejora educativa. En estas situaciones son importantes los consejos escolares y las organizaciones de padres y madres, como Bolívar (citado en Calvo et al., 2016) presentó.

Tabla 11

*Formas y resultados de la participación*

<b>Forma de participación</b>	<b>Acciones</b>	<b>Resultados</b>
Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia	Mantener comunicación fluida familia-escuela: buzón de sugerencias, agenda escolar, uso del correo electrónico y plataformas, talleres, obras de teatro, actividades extraescolares, jornadas de puertas abiertas, encuentros con la naturaleza.	Conocer el progreso de sus hijos. Trabajo conjunto. Compromiso. Se fortalecen las relaciones.
Participación en la configuración del centro educativo	Participar en la elaboración de los documentos del centro, conocer, diseñar normas del centro.	Las familias son un miembro más de la vida del centro. Satisfacción e ilusión. Mejores resultados.
Prestación de servicios complementarios a la escuela	Servicios: escuela de padres y actividades extracurriculares.	Cubren las necesidades de las familias. Recursos para el centro. Enriquecimiento personal.

Programas educativos comunitarios	Trabajar junto a otras asociaciones de la comunidad, nuevos servicios.	Educación más práctica y orientada a la vida. Se potencia el conocimiento y cuidado del entorno. Mejores relaciones comunidad-centro escolar. Inclusión social.
-----------------------------------	--	---

Nota. La Tabla 11 muestra las formas de participación, las acciones asociadas a esas formas y los resultados que se alcanzan, principalmente en la línea de las relaciones.

Fuente: Calvo et al. (2016)

Otro autor al cual se refirieron Calvo et al. (2016) fue García-Bacete (2003), quien habló de los efectos de la participación de los padres en la escuela, así como de los distintos agentes que confluyen en el proceso educativo, como los estudiantes, los profesores y los padres-madres. Para el caso de los estudiantes los efectos pueden ser:

- Mejores notas y puntuaciones en test de rendimientos, mejor trayectoria educativa.
- Actitudes más favorables hacia las tareas escolares.
- Conducta más adaptativa, autoestima más elevada.
- Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica.
- Participación en las actividades de aula.
- Menor escolarización en programas de educación especial.
- Menor tasa de abandonos y absentismo, y de suspensión de derechos escolares.

Respecto a los efectos en los profesores se puede enunciar:

- Los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza.
- Los directores valoran más su desempeño docente.
- Mayor satisfacción con su profesión.
- Mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centradas en el niño).

Y en lo que se refiere a los efectos de los padres estos son:

- Incrementan su sentido de autoeficacia.
- Incrementan la comprensión de los programas escolares.

- Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular.
- Mayor motivación para continuar su propia educación.
- Desarrollan habilidades positivas de paternidad.
- Valoran más su papel en la educación de sus hijos.

Así, los principales agentes que conviven en el proceso educativo en la escuela se ven beneficiados a medida que se genera la interacción y participación, por lo que es necesario que exista una planificación y que la participación sea intencionada. Dicho beneficio se centra en gran medida en los estudiantes. Esto se relaciona directamente con las interacciones entre padres, madres, estudiantes y profesorado. Aunque se tiene claro que la comunidad territorial tiene una importancia significativa en las relaciones con la escuela y los beneficios o consecuencias que esta tiene, Bustos (2011) recalcó la importancia de la participación comunitaria para el rescate de la cultura, sobre todo en lo relacionado con las costumbres, las lenguas, los hábitos, las celebraciones, entre otras. La escuela, al vincularse con la comunidad con el fin de trabajar sobre los diversos componentes de la cultura, va generando un vínculo al mismo tiempo que se estampa la identidad territorial en la escuela y en sus integrantes.

De este modo, el planteamiento multidisciplinar en el análisis de las diferentes realidades rurales necesita ser comprendido desde la escuela por los colectivos que la integran, ayudando a que el alumnado comprenda los efectos de los cambios y filtre los lenguajes dominantes. Ello exige al profesorado una alta capacidad para reflexionar sobre su trabajo por la incidencia en el sentimiento de arraigo con el contexto. (Bustos, 2011, p. 112)

En definitiva, cuando se presenta una participación con sentido, se genera un mayor beneficio para los niños, niñas y jóvenes, tanto a nivel cognitivo como formativo. Este beneficio a la vez es llevado al territorio dado que los estudiantes provienen de las familias que conforman la comunidad y así estas se suman al quehacer de las escuelas. Es decir, además de los diversos beneficios que se alcanzan, la participación se incrementa como uno más de los impactos.



#### **4.2.2 Obstáculos para la participación**

Como toda institución social, la escuela es una organización donde se presentan relaciones de poder, la búsqueda de la participación conlleva a que se generen cambios en dichas relaciones, el poder para decidir se distribuye en quienes participan de manera activa y tienen incidencias debido a su grado de participación. El hecho de que la escuela posea un carácter participativo y democrático implica que previamente hubo que derribar prácticas que promovían lo contrario, así establecer una gestión escolar al cambio. Para tal fin, como señalaron Posada (1997) o Cagigal, (2007), hay que trabajar arduamente sobre ciertos obstáculos que afectan de forma directa el proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación de la familia y la comunidad, destacando aquellos tales como:

- Organización jerárquica de ambos sistemas

En primer lugar, es necesario revisar la estructura jerárquica de la institución escolar, en el sentido que mientras más abajo se esté en la estructura, menos instancias de participación en las decisiones habrá. Con la comprensión de la organización jerárquica de la familia, la escuela intenta que se involucren ambos padres en el proceso educativo de la escuela, aunque habitualmente asiste uno de ellos. En el mundo rural, y más en el indígena, la estructura jerárquica está encabezada por el padre, quien es el que posee mayor poder dentro de la familia, pero es quien tiene menor vínculo con la escuela. Al no haber una relación directa, muchas veces, como aseguró Cagigal (2007), los acuerdos tomados con otros no son respetados. Por eso, la escuela debe comprender las dinámicas de jerarquía que se dan en las familias.

- Los contenidos de la educación escolar los métodos de enseñanza

Desde el centralismo de la administración educativa de los Gobiernos y Estados, se le indica a la escuela los saberes que debe enseñar, sin mayor participación ciudadana. En cuanto a los métodos de enseñanza, todavía es visible que estos se den unidireccionalmente y predomine la memorización del contenido y/o temática sobre las capacidades personales para el desarrollo de la autonomía y creatividad.

- Las reglas

Ambas instituciones se organizan y funcionan bajo ciertas reglas, de ahí la necesidad de que puedan conocerse, con el fin de no entrar en conflictos, especialmente en el actuar de los niños, niñas y jóvenes. La escuela es la llamada a conocer y comprender la manera de organización de las familias y a resolver ciertas anomalías internas a nivel institucional para poder enfrentar ciertas problemáticas que son constantes, como familias con muy pocas reglas, falta de claridad de reglas en la escuela y disparidad de reglas familia-escuela (Cagigal, 2007).

Otros obstáculos o inconvenientes se dan a nivel de conocimiento de las familias que son atendidas en la escuela y las creencias que posee la escuela sobre ellas, que están relacionadas con la cultura de estas (Cagigal, 2007; Bustos, 2011; Durston, 2004; 2015; Calvo et al., 2016). Aún se presenta en la escuela la creencia de que las familias por ser de origen rural son de bajo nivel, lo que implica que su participación solo sea de carácter informativo y se cierra la posibilidad de que la comunidad asuma roles más protagónicos en los procesos de decisión. Esto aumenta más en contextos indígenas, donde la familia posee una escasa presencia en la escuela y, por ende, no se aprecian mayores grados de participación.

Uno de los obstáculos para la incorporación de la participación comunitaria en la vida de los centros escolares rurales suele estar cimentado en el convencimiento del profesorado de que las familias y las comunidades no tienen qué enseñar, no saben qué aportar y, sobre todo, cómo aportarlo a las rutinas y dinámicas escolares. Este planteamiento se sustenta en que los adultos no tienen elementos positivos que ofrecer en la enseñanza dentro y fuera del hogar, o dentro y fuera de la escuela. (Bustos, 2011, p.107)

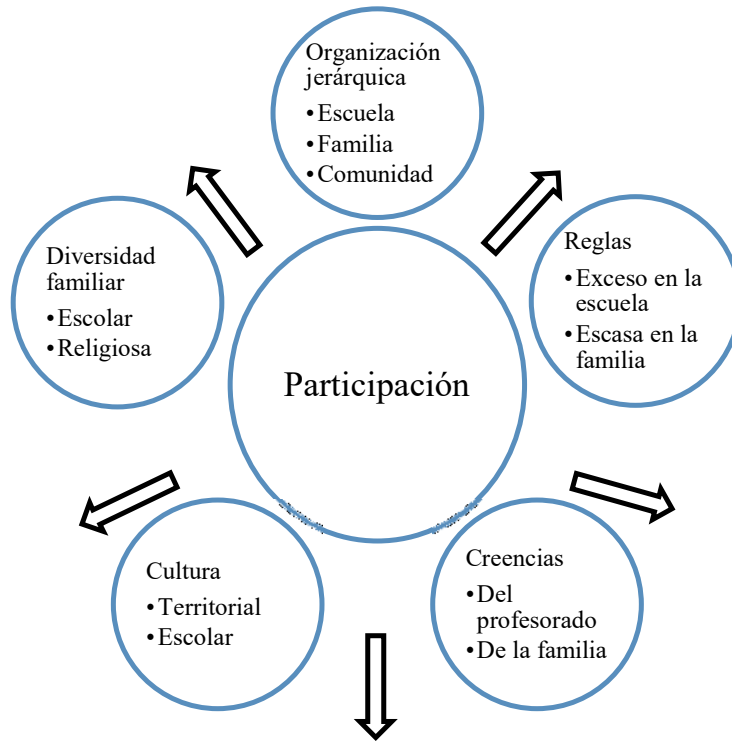
Al no existir una propuesta para concientizar y establecer mecanismos que cimienten los procesos participativos, de inmediato surge como primer obstáculo el profesorado, pues, como se expresó antes, el docente se siente amenazado de perder su estatus de enseñante. De acuerdo con Bustos (2011) al sumarse las familias en el proceso estos dejan de ser los únicos que toman las decisiones, por lo que se da el rechazo y distanciamiento del proceso. De igual manera, a nivel de la familia aparece lo que se

denomina *desesperanza aprendida*, una conducta pasiva del ser humano, bajo la sensación de que independientemente de los esfuerzos no habrá cambios. En este caso particular no se motivan a participar en niveles más avanzados, debido a que en las ocasiones que otros lo han intentado, no se generaron mayores cambios.

Por consiguiente, se desprenden variables que son claves y se configuran como los principales obstáculos para una participación efectiva. Para Calvo et al. (2016) estos son: la escasa implementación de las políticas de participación, las creencias de las familias, las creencias y la percepción del profesorado, el aporte de las familias, la falta de liderazgo que promueva la participación, las barreras de comunicación (acceso a internet, señal de móvil, acceso a movilización y distancia del hogar a la escuela), las experiencias negativas, la falta de interés, la falta de prácticas de gestión que promuevan la participación, entre otras. En cuanto a los obstáculos que afectan la participación de la escuela por parte de la padres, madres y comunidad.

**Figura 22**

*Aspectos que pueden obstaculizar las relaciones y la participación de la comunidad en la escuela*



Fuente: Domínguez (2010).

Estos aspectos son considerados como obstaculizadores de la participación, pero si fuesen abordados por la escuela, especialmente por sus líderes, como oportunidades para presentar las intenciones de promover la participación de la familia y la comunidad para la mejora educativa de la escuela, habría que trabajar con ellas desde una perspectiva colaborativa y reconociendo que en la diversidad está la riqueza. Desear que una escuela posea una impronta participativa y la comunidad sea un ente gestor implica que sea necesario confiar, acompañar y transferir cuotas de poder a la comunidad, sin el temor de que quienes habitualmente dirigen la escuela pierdan estatus o el manejo total de los recursos. Es necesario trabajar por un proyecto común, derribar mitos y trazar objetivos claros, donde el beneficiado debe ser el estudiante y su entorno.

### 4.3 Desde la normativa a la participación en la escuela

Entre los cuerpos legales que son transversales a nivel local e internacional y afectan la configuración de las políticas educativas chilenas para la participación están la Constitución Política de la República de Chile; la Ley General de Educación de Chile, ley que establece las normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad; la Política de Convivencia Escolar, la Ley y Reglamento de Consejos Escolares; la Ley de Inclusión Escolar, la Declaración de los Derechos del Niño; y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En esta última, el artículo 19 dispone:

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión. (Art. 19. Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948)

De igual manera, en los artículos siguientes se plantean elementos que son claves en los procesos participativos, que se identifican como principios elementales en los derechos humanos y en desarrollo libre del pensamiento de las personas. En el último tiempo el Ministerio de Educación de Chile ha promovido en los centros escolares una política de mejora de la convivencia escolar, con fuerte énfasis en la participación<sup>10</sup>. “Es esta perspectiva, la participación de las familias en la tarea educativa de la escuela cobra especial importancia. Más aun, constituye un factor insustituible en la formación integral de las personas” (MINEDUC, 2002, p. 1). La Ley General de Educación en Chile del año 2009 ha ampliado el concepto de comunidad educativa<sup>11</sup>, ha establecido los derechos y deberes de sus integrantes y respecto a las formas de participación dicta:

---

<sup>10</sup>Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo Chileno. Mineduc.

<sup>11</sup>Agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa “cuyo objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos” para

Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. Y añade que, en cada establecimiento subvencionado que recibe aportes del Estado deberá existir un consejo escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias. (Art. 15, MINEDUC, 2009)

A su vez, la Política de Convivencia Escolar regula las relaciones en las comunidades educativas en las escuelas chilenas. Esta se sustenta en tres ejes fundamentales, como expone el MINEDUC (2011):

- Enfoque formativo, en el sentido que se enseña y se aprende a vivir con otros.
- Participación y compromiso de toda la comunidad educativa, considerada desde los roles, funciones y responsabilidad de cada estamento.
- Responsabilidad de cada actor de la comunidad educativa, dentro de los derechos y responsabilidades que les compete.

El fin que promueve la política de Convivencia Escolar se basa en orientar las acciones, iniciativas y programas que fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa y respetuosa. Sumado a esto, la Ley General de Educación de Chile clarifica el concepto de comunidad educativa, establece los derechos y deberes de los integrantes y especifica que *“los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente”*. Además, define las formas de participación de dichos integrantes, dentro de los cuales destaca a los alumnos, las alumnas, los padres, las madres y los apoderados (tutores), los profesionales de la educación, el asistente de

---

“asegurar su pleno desarrollo espiritual; ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”; este “propósito compartido se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia” (art 9°. LGE).

la educación, los equipos docentes, los directivos y los sostenedores. Cada uno de estos dispone de derechos y deberes que se explican en la ley y con base en los cuales se establecen reglamentos específicos, por ejemplo:

- **Centro de alumnos y alumnas.** Este declara en su artículo 1° que su finalidad es:

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

En el artículo 6 del mismo cuerpo legal se exponen las funciones que le competen a este centro de alumnos y alumnas:

- Dirigir y administrar el centro de alumnos en todas aquellas materias de su competencia.
- Elaborar y ejecutar el Plan Anual de Trabajo del Centro de Alumnos.
- Representar al centro de alumnos ante la dirección del establecimiento, el consejo de profesores, el centro de padres y apoderados y las instituciones de la comunidad.
- Decidir la propuesta del consejo de delegados de curso la participación del centro de alumnos ante las organizaciones estudiantiles con las cuales el centro escolar se relacionará de acuerdo con su Reglamento Interno y designar a los representantes cuando corresponda.
- Presentar al consejo de delegados de curso, antes de finalizar su mandato, una cuenta anual de las actividades realizadas.

En ningún establecimiento se podrá negar la constitución y funcionamiento de un centro de alumnos y alumnas. Esta organización está conformada por niños, niñas y jóvenes de educación básica desde segundo ciclo de enseñanza básica hasta enseñanza media.

- **Centro de padres, madres y apoderados.** Según la Ley General de Educación N.º 20.370 del 2009:

Los padres, madres y apoderados tienen derecho a ser informados por los directivos y docentes a cargo de la educación de sus hijos respecto de los rendimientos académicos y del proceso educativo de estos, así como del funcionamiento del establecimiento, y a ser escuchados y **a participar del proceso educativo en los ámbitos que les corresponda**, aportando al desarrollo del proyecto educativo en conformidad a la normativa interna del establecimiento. El ejercicio de estos derechos se realizará, entre otras instancias, a través del Centro de Padres y Apoderados. (Art. 10)

El decreto que regula al centro de padres y madres es el N.º 565 del año 1990, en el cual se explicita su función, fines y definición. Respecto a lo que se menciona acerca de su participación cabe resaltar:

- a. Fomentar la preocupación de sus miembros por la formación y desarrollo personal de sus hijos y pupilos y en concordancia con ello, promover las acciones de estudio y capacitación que sean convenientes para el mejor cometido de las responsabilidades educativas de la familia.
- b. Integrar activamente a sus miembros en una comunidad inspirada por principios, valores e ideas educativas comunes, canalizando para ello las aptitudes, interés y capacidades personales de cada uno.
- c. Establecer y fomentar vínculos entre el hogar y el establecimiento y que faciliten la comprensión y el apoyo familiar hacia las actividades escolares y el ejercicio del rol que corresponda desempeñar a los padres y apoderados en el fortalecimiento de los hábitos e ideales, valores y actitudes que la educación fomenta en los alumnos.
- d. Apoyar la labor educativa del establecimiento, aportando esfuerzo y recursos para fortalecer el desarrollo integral del mismo.
- e. Proyectar acciones hacia la comunidad en general, difundir los propósitos e ideales del Centro de Padres, promover la cooperación de las instituciones y agentes comunitarios en las labores del establecimiento y cuando corresponda



participar en todos aquellos programas de progreso social que obren en beneficio de la educación, protección y desarrollo de la niñez y juventud.

- f. Proponer y patrocinar dentro del respectivo establecimiento y en la comunidad iniciativas que favorezcan la formación de los alumnos, en especial aquellas relacionadas con el mejoramiento de las condiciones económicas, culturales, sociales y de salud que puedan afectar las oportunidades y el normal desarrollo de los alumnos.
- g. Mantener comunicación permanente con los niveles educativos del establecimiento tanto para obtener y difundir entre los miembros, la información relativas a las políticas, programas y proyectos educativos del establecimiento como para planear, cuando corresponda, las inquietudes, motivaciones y sugerencias de los padres, relativas al proceso educativo y vida escolar.

La dinámica de los centros de padres y apoderados no ha variado en las últimas décadas; un estudio del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de 1999, como se citó en Muñoz (2011), exponía las problemáticas que aquejan a esta organización, en especial aquellas relacionadas con la “deslegitimidad de sus dirigentes y falta de visión de conjunto; el accionar de los dirigentes depende de la voluntad del director” (Muñoz, 2011, p. 113). En el mismo estudio se declaró que existe una escasa vinculación e interacción entre los padres, apoderados y su conjunto de integrantes, por lo que no existe un proyecto común.

Otros documentos que han surgido con base en el estudio de los centros de padres y apoderados (Gubbins, 2001; Bellei, Gubbins y López, 2002 y Flamey, Guzmán, Hojman, Pérez, 2002) confirman la necesidad de que existan espacios de intercambios entre familia y comunidad. Según Gubbins (2001), este intercambio debería darse por medio de las organizaciones sociales, culturales, recreativas, y en este caso en particular, con las comunidades indígenas. Con una adecuada comunicación se deben transmitir las necesidades de la escuela, es decir, qué aportes específicos en el proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes se espera de la comunidad, en especial de la familia. En cierto modo, la participación comunitaria familiar debe estar orientada con

objetivos claros y conocer los niveles participativos que la escuela está dispuesta a permitir. La experiencia ha señalado que la relación entre la escuela, los padres y los apoderados se da por medio de las reuniones de cursos, en el cual el trato del profesor se mantiene de manera similar a la que tiene con los estudiantes, así que existe una poca influencia del centro de padres y apoderados en la relación con los profesores.

- **Consejo de profesores.** Órgano colegiado de carácter democrático que incide en las decisiones de tipo técnico pedagógico y de convivencia escolar de los estudiantes, con énfasis en la gestión de las relaciones entre los profesores, estudiantes y en ocasiones con los padres y apoderados, con el fin de mejorar los procesos educativos. En cuanto su respaldo legal, este consejo se encuentra dentro de la Ley N.º 19.070 del año 1996, Estatutos de los Profesionales de la Educación, documento legal que norma los requisitos, los deberes, las obligaciones y los derechos de carácter profesional, comunes a todos los profesionales de la educación. Estos tendrán el derecho de participar de manera consultiva en diversos aspectos de la gestión escolar, tanto de carácter interno como en las relaciones con la comunidad.

Con el fin de establecer procedimientos consensuados al interior de la escuela, el mismo cuerpo legal estipula la presencia de consejos de profesores, compuestos por personal directivo, técnico-pedagógico y docentes. Además, explica que su carácter consultivo podrá variar a resolutivo solo en materias técnico-pedagógicas.

Los Consejos de Profesores u organismos equivalentes se encauzará la participación de los profesionales en el cumplimiento de los objetivos y programas educacionales de alcance nacional o comunal y en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento. Los profesores podrán ser invitados a las reuniones de los Centros de Cursos y Centros de Padres y Apoderados, cualquiera sea su denominación. (Artículo, 15, Ley N.º 19.070, 1996)

Junto con la normativa mencionada, en el Estado de Chile se han creado nuevos instrumentos e instancias con el pasar de los años, que impulsan una participación más activa del colegiado. Muñoz (2011) menciona, por ejemplo:

- **Grupos Profesionales de Trabajo (GPT).** Esta instancia de participación surgió del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad (MECE-MEDIA)<sup>12</sup> en los años 90. Para lograr sus propósitos de mejora el MECE-MEDIA propuso tres focos de atención que involucran la mejora de los sistemas materiales, y las acciones directas y acciones indirectas. En estas últimas se posiciona a los GPT como una oportunidad de fortalecimiento de las capacidades de las autonomías (Bellei, 2000), donde los docentes se reúnen y de manera conjunta abordan y reflexionan acerca de sus prácticas pedagógicas de manera colegiada, con el fin de proponer mejoras y con ello lograr los aprendizajes. Con el transcurso de los años esta instancia de encuentro docente se ha ido desvaneciendo, y han surgido nuevos espacios y demandas que el cuerpo de profesores ha ido asumiendo.
- **Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME).** Proyectos que surgen de manera aislada en Chile entre los años 1992 y 1996. Inicialmente se desarrollaron en la enseñanza básica y luego pasaron a la enseñanza media, estos planes buscan la participación pedagógica entre los docentes y la mejora de los resultados pedagógicos. Fueron abordados de manera aislada y con el transcurso del tiempo se disiparon.

Al promulgarse la Ley N.º 20.248 de Subvención Escolar Preferencial del año 2008, se retomaron los planes de mejoramiento educativo como instancia de mejora, proyectos financiados por la ley antes mencionada, el objetivo es promover los cambios necesarios y hacer educación de manera distinta a como se venía gestionando y desarrollando, con foco en cuatro áreas específicas: Gestión pedagógica; Gestión de la Convivencia Escolar, Gestión del Liderazgo y Gestión de los Recursos. El gestionar las áreas antes descritas tiene la finalidad mejorar los aprendizajes de niños y niñas, los cuales son medidos anualmente por el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza

---

<sup>12</sup> Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad (MECE-MEDIA), es un programa financiado por el Banco Mundial, data del periodo de la Reforma Educativa iniciada en Chile en 1990.

(SIMCE), constituyéndose en un indicador claro de la eficacia y la efectividad de los planes de mejora, que son, en simples palabras, acciones orientadas a cumplir las metas institucionales e invertir los recursos recibidos. (Rivera y Volante, 2015, p. 238)

Para la elaboración de los PME el Ministerio de Educación de Chile propuso orientaciones que promueven la participación; específicamente en el artículo 7, letra d expone “mandata que los planes deben ser realizados con la participación de la comunidad, principalmente apoderados y estudiantes”. No obstante, según Muñoz (2011) en realidad estos actores solo participan como de oyentes de información, es decir, de decisiones ya tomadas. En cambio, los docentes asumen un protagonismo especial en la elaboración del plan en el área de la gestión pedagógica y tienen la posibilidad de tomar decisiones en conjunto.

- **Equipos de gestión.** Recientemente el énfasis se ha puesto en la gestión educativa. Estos equipos han surgido al alero del Programa de las 900 Escuelas. Con la implementación de este grupo de trabajo se buscaba mejorar los resultados de aprendizaje y gestión en general, a partir de la idea de que, como expresó Guerrero (2000), la gestión educativa ha de ser una acción colectiva y colaborativa de un determinado grupo de personas. Estas personas coordinan y articulan las diversas acciones que se desarrollan en la escuela, todas ellas en busca del logro pedagógico, por lo que destacan los procesos participativos que se desarrollan para alcanzar la efectividad esperada. Entonces, se entiende por equipo de gestión:

Aquel que se constituye como tal, cuando un conjunto de personas, convocadas por un líder, se reúnen en torno a sueños, expectativas y tareas comunes las cuales son coordinadas y estructuradas en un instrumento de planificación, lo que le da sentido y satisfacción a su quehacer pedagógico permitiéndoles desenvolverse en sus diferentes ámbitos con cierto grado de autonomía y responsabilidad. (Guerrero, 2000, p. 235)

En definitiva, los equipos de gestión son un espacio más para que los docentes participen en la gestión de la escuela. Para ser parte de este equipo se presentan varias

alternativas, una de ellas es que el director de la escuela designe a quienes componen este equipo y otra es por medio de la representatividad. Es decir, el equipo lo pueden conformar quienes lideran algún área de la escuela, ya sea Convivencia Escolar, Unidad Técnica Pedagógica, etc., y otros docentes escogidos democráticamente por sus pares. Estos profesionales deben contar con ciertas capacidades técnicas que les permitan ser un aporte al trabajo colaborativo.

Finalmente, es esencial que los integrantes de este equipo de gestión, liderados por el director, establezcan un sistema de accionar que les permita encontrarse y resolver de manera eficiente las demandas pedagógicas de la escuela, así como que la participación de los docentes en este espacio posea un carácter resolutivo. Los equipos de gestión aún se encuentran presentes en la organización de las escuelas, aunque muchos de ellos han desenfocado su accionar a temas más generales de la organización y han perdido el horizonte pedagógico. De hecho, Núñez (2011) señaló que los E. G. no han logrado la autonomía esperada, dado que las decisiones económicas de inversión, recursos y organizativos están en manos de la administración.

- **Consejos escolares.** Estos consejos tuvieron sus primeras experiencias en algunas regiones de Chile durante el año 2004, bajo el alero de la Ley N.º 19.532, Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna. Posteriormente, en el año 2005 se dictó el Decreto N.º 24, que formalizó la presencia de este órgano en todos los establecimientos educacionales, con el fin de propender a la activa participación de todos los actores de la comunidad escolar y así mejorar la calidad de la educación de las escuelas

En dicho decreto se enuncia que el consejo escolar (C. E) poseerá un carácter informativo, consultivo y propositivo; en el caso de que la administración lo considere podrá ser resolutivo. Los principales escollos que han tenido los C. E se deben a este último punto puesto que se potencia el poder de la administración para la toma de decisiones; sin embargo, han ganado espacios, como la instancia democrática, para la propuesta de soluciones a las problemáticas que aquejan a la escuela y sus distintos estamentos, incluidos los padres, madres y apoderados. Según este los integrantes de los C. E deben ser, al menos:

- El director de establecimiento educacional.
- El representante de la administración (sostenedor).
- Un docente elegido por los profesores del establecimiento.
- Un asiste de la educación elegido por sus pares.
- El presidente del centro de alumnos, en el caso de que esté constituido.
- El presidente del centro de padres, madres y apoderados.
- Además, se podrán incorporar otros miembros si algún integrante del C.E. lo propone. Para ello, el director deberá someter a consideración dicha solicitud de incorporación.

Muñoz (2011) indicó que inicialmente la constitución de estos consejos se centraba en democratizar el ejercicio de la educación, por lo que otorgaba mayor protagonismo y determinación a los miembros de la comunidad escolar para que tuvieran la capacidad de decidir en la gestión escolar. Lamentablemente, la discusión en el parlamento y la presión de instituciones dueñas de escuelas limitó la capacidad de decisión a un carácter informativo, consultivo y propositivo. En definitiva, los C. E se rigen por el Decreto N.º 24 de 2005, que reglamenta los Consejos Escolares, modificado por el Decreto N.º 19 de 2016, ambos del Ministerio de Educación, y deben recibir, según su carácter informativo, por parte del director:

- Logros de aprendizaje integral de los estudiantes. El director/a del establecimiento deberá informar, a lo menos semestralmente, acerca de los resultados de rendimiento académico, el proceso y las orientaciones entregadas por la Agencia de Calidad de la Educación sobre los resultados SIMCE, estándares de aprendizaje y otros indicadores de calidad educativa obtenidos por el establecimiento.
- Informes de las visitas del Ministerio de Educación y otros organismos relacionados. En lo normativo, los informes de fiscalización realizados por la Superintendencia de Educación.
- Resultados de concursos para cargos referidos a docentes, profesionales de apoyo, administrativos y directivos (solo establecimientos municipales).

- Informe sobre el estado financiero, entregado por el sostenedor de establecimientos subvencionados al consejo escolar (primera sesión de cada año).
- Informe de ingresos percibidos y gastos efectuados.
- Enfoque y metas de gestión del director del establecimiento.

En su carácter consultivo el director debe revisar con el consejo escolar:

- Proyecto Educativo Institucional y sus modificaciones.
- Metas establecidas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y las estrategias que pueden contribuir al logro de los objetivos institucionales.
- Informe de la gestión educativa del establecimiento que realiza el director anualmente, antes de ser presentado a la comunidad educativa.
- Calendario detallado de la programación anual y las actividades extracurriculares, incluyendo las características específicas de estas.
- Elaboración, modificación y revisión del Reglamento Interno del establecimiento educacional, sin perjuicio de la aprobación de este, si se hubiese otorgado esta atribución.
- Cuando el establecimiento se proponga llegar a cabo mejoras, de infraestructura, equipamiento u otro elemento que sirva al proyecto educativo, y estas superen las 1000 UTM, equivalente a 60 mil dólares, aproximadamente, deberán ser consultadas por escrito al consejo escolar.

El consejo escolar es calificado como un mecanismo componente de la política de participación ciudadana, promovida en el Gobierno de la Concertación<sup>13</sup>. En todo caso, esta política a la vez instalaba mecanismos que restringían dichas participaciones (Muñoz, 2011), por lo que el nivel de participación se concentra hasta el día de hoy en ser informativo y colaborativo en las escuelas, ejemplo de esto son los C.E. El Ministerio de Educación, desde el 2010 en adelante, ha promovido fuertemente la

---

<sup>13</sup> Coalición de partidos políticos de izquierda, centroizquierda y centro, que gobernó Chile desde el 11 de marzo de 1990 hasta el 11 de marzo de 2010.

participación, y ha realizado los C.E, proporcionado materiales, documentos y acciones para que desarrollen las escuelas, pero lamentablemente ha dejado de lado los contextos específicos de cada escuela, componente clave para promover una gestión situada en el territorio y contexto, con dinámicas y relaciones propias.

El análisis que se ha desarrollado (Martini, 2009; Muñoz, 2010; Muñoz, 2011; Jara 2011), con relación a los C.E ha demostrado las condiciones que dificultan sus alcances esperados. Para Muñoz (2011) estas pueden ser:

- Dinámica de poder institucionalizadas en el consejo escolar, denominada *de arriba hacia abajo*.
- Asimetría de conocimientos e información, existencia de realidades culturales dispares.
- Participación simbólica, se toman pequeñas decisiones.
- Legitimidad simbólica.

Por otro lado, respecto a la legitimidad simbólica, este se fundamenta en lo establecido en la Ley General de Educación N.º 20.370 del año 2009, donde se explicita que “los miembros de la comunidad educativa tienen derechos a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente” (LEGE, 2009, art. 3). De esta forma, se válida que el C.E. es solo admitido como un mecanismo trasmisor de información. Otras investigaciones desarrolladas en Chile avalan lo descrito anteriormente, en el sentido que los Consejos Escolares, dada la limitación en la normativa, no han llegado a ser lo que la comunidad educativa esperaba, esto es, el órgano democrático que atendería e intervendrían en las demandas de los distintos estamentos. Adicionalmente, se presentan otras categorías que imposibilitan que el C.E sea el ente que recoja y modifique las estructuras escolares (Arbulú et al., 2013):

- Una instancia antidemocrática desde su creación, en el sentido que se originó en un decreto sin la consideración de quienes son parte esencial en la escuela, por lo cual para un número significativo de escuelas se volvió este espacio un reglamento más que se debe cumplir, y se limitó a ser un buzón informativo y receptor de sugerencias.



- No tiene poder resolutivo. Esta categoría es la que ha presentado mayor significancia dentro de la escuela, pues sin resolución no hay mayores cambios, y menos, democracia.
- Toma de decisiones estratificada. Las escuelas coinciden en que en la educación existe una “cadena de mando” (Arbulú et al., p. 140), donde el Ministerio de Educación solo escucha y decide, luego vienen los administradores y/o sostenedores que traspasan las decisiones internas al director de la escuela, quien muestra su autoridad ante los docentes y estos sobre los estudiantes. Cada decisión se toma en el espacio que se desenvuelve.
- Problemas para delegar poder. Según lo investigado (Arbulú et al. 2013) se aprecia un problema por parte de la dirección de las escuelas, puesto que son ellos quienes en cierto modo deciden quienes son parte del C.E., influenciados por el temor de perder poder ante los diversos estamentos.
- Incapacidad de construcción colectiva. La escuela que ha entrado al proceso de mejora y centra su quehacer en los resultados de las pruebas estandarizadas ha llevado a que el trabajo del profesor se haga de manera individual, cada uno en su especialidad, y cada vez menos activo en las reuniones docentes; los procesos se desarrollan de acuerdo con lo que indique la dirección y administración de la escuela. Los demás estamentos no se sienten parte de las decisiones, su participación se minimiza al máximo y son limitados solo a ser informados. Por último, los padres dejan en manos de la escuela el proceso formativo de sus hijos y cada vez asisten menos a reuniones. En definitiva, construir de manera colectiva los procesos educativos en la escuela es complejo; hay que romper paradigmas y establecer mecanismos reales de participación.

#### ***4.3.1 Los consejos escolares y la participación de los padres y madres en la gestión escolar en España y Chile***

Los Consejos Escolares surgen como iniciativa para promover la participación de los distintos integrantes de la comunidad educativa. En el caso español se dio con la

aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en el año 1985, en la cual se promovía la participación de los padres y madres como un derecho: “Participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes, A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos”. (LODE, art. 4º). En el mismo documento se indican las labores que deben cumplir las asociaciones de padres, se impulsa su participación en la gestión de la escuela, y se aclara la posibilidad de que en cada centro existan diferentes asociaciones de padres.

La LODE desprende su sentido de atender y desarrollar el principio de participación establecido en el artículo 27.7 de la Constitución Española (1978), que dispone que los profesores, los padres y, en dado caso los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca. El consejo escolar, como ente de gobierno, consideraba las siguientes atribuciones, como mencionó Ortiz (2013), hasta antes de la Ley Orgánica de Mejora de Calidad de la Enseñanza (LOMCE).

- Elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto.
- Proponer, en su caso, la revocación del nombramiento del director.
- Decidir sobre la admisión de alumnos.
- Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos.
- Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.
- Aprobar y evaluar la programación general anual del centro, elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.
- Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas.
- Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.
- Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.

- Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.
- Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes. (p. 5)

En cuanto a la composición del C.E. Mesa (2013) enlistó:

- El director del centro.
- El jefe de estudios.
- Un concejal o representante del ayuntamiento.
- Un número determinado de profesores no inferior a un tercio del total de miembros del Consejo.
- Un número determinado de padres de alumnos y alumnos no inferior a un tercio del total.
- El secretario del centro, con voz, pero sin voto. (p. 5)

Posteriormente, se desarrolló la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en el año 1990, que no presentó modificaciones a la manera de participar por parte de los padres. En 1995 surgió la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), que reforzaba la participación como instancia democrática en la gestión y evaluación del centro escolar. Específicamente, esta última señaló que “los órganos de gobierno de los centros favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la Comunidad Educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación” (LOPEG, Art. 8.2). En fin, reafirma lo expuesto en la LODE.

Años después, la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE), se presentó con mínimos cambios hacia los consejos escolares. En su artículo 1º se refuerza “la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio” (LOCE, 2002, art. 1ºd). Esta ley estuvo en acción dos años, hasta que un Real Decreto del año 2004 detuvo su aplicación y en el año 2006 se derogó.

Tras dicha derogación de la LOCE se impulsó la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE). Esta mantenía la participación de la comunidad en la gestión escolar como un componente determinante. En su apartado de los principios y los fines de la educación se lee: “La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad (LOE, p. 1761). Según esta ley la participación es un valor básico y esencial para la formación de los niños, niñas y jóvenes, y por eso, las administraciones educativas deben velar por que la comunidad educativa participe en la organización, el gobierno, el accionar y la evaluación de los centros. De esta manera, se reafirma que el consejo escolar es un órgano clave en la gestión del centro, como se dispuso en la LOCE.

Transcurrido un tiempo significativo, en el 2013 apareció la Ley Orgánica de Mejora de Calidad de la Enseñanza (LOMCE). Esta ley restringe las competencias y atribuciones que venían dictaminadas en las leyes anteriores respecto a los consejos escolares, que pasaron de ser un órgano de gobierno, en el sentido de control, evaluación y con carácter decisivo, a ser un órgano meramente consultivo. En el artículo 127 se reduce su accionar principalmente a evaluar e informar, por lo cual deja de tener la potestad de aprobar, decidir y fijar ciertas disposiciones.

En el contexto escolar chileno los consejos escolares aparecieron en el año 2004, periodo en que se desarrolló una nueva reforma educacional en el país. De esta se destacó el anhelo de que existiera una mayor participación de los distintos actores de la comunidad educativa, que, como afirmó MINEDUC (2012), fortaleciera la organización democrática entre estos. De dicha intención se desprendieron las distintas normativas descritas que promueven la participación, con énfasis en el nivel informativo.

Un estudio realizado por el MINEDUC (2012), en relación con el funcionamiento del consejo escolar y las expectativas de la comunidad, identificó que el modelo de participación existente sirve como ente intermedio entre la dirección y la comunidad escolar, con altas expectativas de colaboración. No obstante, al momento de su evaluación la participación decae por la falta de intencionalidad, recursos asociados, y

más, por la escasa voluntad política de posicionar este espacio en un rol más protagónico en las escuelas.

En este sentido, el Consejo Escolar basado solamente en la transmisión de información, se transforma en una institución que deja de tener relevancia en la escuela de hoy. La cultura escolar es dinámica, con diversas capacidades para aprender y para apropiarse del mundo; el Consejo Escolar debiera ser una institución escolar que se pone al servicio de grandes principios como la calidad educativa con inclusión y equidad. Esto involucra mucho más que transmitir información y pasar a niveles más altos de participación. (MINEDUC, 2012, p. 120)

En suma, los consejos escolares, como ícono de la participación en la escuela, no tienen mayores diferencias entre el modelo español y el chileno, pues ambos actualmente poseen un carácter consultivo.

#### **4.4 A modo de síntesis**

De acuerdo con lo expuesto, no cabe duda de que la participación en la escuela trae consigo una serie de beneficios para la institución y su acción de educar, así como para quienes asumen el compromiso de ser parte de las intenciones y objetivos institucionales. Diversos escritos avalan y demuestran la sinergia que se genera cuando existe una alianza entre la familia y la escuela, más aún cuando la comunidad en general hace parte del proceso, y la principal preocupación es la mejora en la calidad de la educación. Además, la confianza es el cimiento de las buenas relaciones (Apple y Beane, 1997; Flecha, 2009; Domínguez, 2010; Feito, 2011; Bustos, 2011; Abad, 2014; Durston, 2015; Calvo et al, 2016).

Cuando se establece en la escuela una cultura democrática mediante el diálogo igualatorio, y, por lo tanto, la escuela valida y cree en las potencialidades de todos quienes son parte de la comunidad educativa, se genera una relación que acorta brechas y acerca realidades, es decir, se establece una interacción dialógica (Flecha, 2009). Dicha interacción decididamente conlleva una mejora de los resultados académicos propuestos y de la convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa.

Establecer escuelas democráticas no se logra solo con buenas intenciones, por esta razón es esencial conocer y trabajar en las condiciones que permiten que una escuela logre esa condición. Beane, como se citó en Apple y Beane (1997), habló de la necesidad de que las ideas circulen libremente, la fe en lo individual y colectivo de las personas, el uso de la reflexión crítica y análisis, la preocupación por el bien del otro, y la organización social como vida democrática.

La realidad chilena, en cuanto al anhelo de contar con escuelas e instituciones democráticas y, sobre todo participativas, no ha sido una constante, en especial por la herencia de la dictadura militar, que eliminó las prácticas participativas y formó generaciones sin mayor consciencia democrática, más aún en el contexto rural, en donde se desarraigó la escuela de los intereses de la comunidad. En las últimas décadas se ha trabajado al respecto, se ha promovido mayor vinculación y libertades, y se han establecido políticas que han permitido el acercamiento y reconocimiento de las culturas locales, específicamente la indígena. Así, en el año 1993 se dictó la Ley Indígena N.º 19.253, seguida por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en 1995, el cual tuvo aciertos y desaciertos.

Para propiciar escuelas participativas en contextos rurales e indígenas es basal pensar a la familia como un agente vinculante, pues junto con la escuela son las instituciones que promueven el acto educativo. Romagnoli y Cortese (2015) postularon que las familias que propician un clima familiar positivo y modos de crianza adecuados establecen en los niños la confianza que les permite enfrentar el proceso educativo en la escuela de mejor manera. Esa confianza y disposición al estudio son indistintos a su estructura y organización, puesto que hay múltiples tipos de familia, según Abad (2014), que pueden ser: extensa, nuclear, binuclear, monoparental, homoparental o equivalente, así como tradicionales, en transición o no convencionales.

Por lo tanto, son importar el tipo de familia, la alianza debe darse en beneficio del niño, para lo cual la participación de quienes desempeñan el rol formativo en la familia y la escuela son claves. De ahí, la razón de promover acciones que busquen un vínculo, en palabras de Domínguez (2010), una promoción de espacios participativos que propenda a conocer las familias, derribar prejuicios y desde la escuela manejar diversas técnicas

de trato con los distintos tipos de familias con las cuales se relaciona. Otro agente clave que es necesario resaltar es la comunidad territorial o la circundante a la escuela. El MINEDUC (2017) ha destacado la importancia de que la escuela se abra a la comunidad, a la cual se entiende como aquella que incluye a otros agentes de enseñanza y aprendizajes, como iglesias, clubes, organizaciones de vecinos y otras entidades que son parte del entorno inmediato.

En el caso de que no estén presentes las relaciones y el acercamiento es tarea de la escuela impulsarlas por medio de sus equipos y acciones participativas que motiven al vínculo, por eso, es necesario conocer los intereses del otro. Así, se va estableciendo la participación, el ser parte de algo, o como expresaron Flamey y Pérez (2005), de integrarse activamente con el fin de aportar en la mejora de la educación, ya sea de manera individual o colectiva, con la ayuda de diversas formas y maneras de participar.

La evidencia científica (Boix, 2014) ha demostrado el impacto de la participación en la escuela rural, cómo esta cumple el rol de relaciones con la comunidad en la dimensión territorial y la implicancia social que trae consigo la desaparición o cierre de ellas, pues, además de ser la encargada de proporcionar aprendizajes, es la receptora de identidades y emociones. La escuela es el espacio de encuentro y relaciones, por consiguiente, es una escuela participativa, una institución familiar, donde prevalece el sentido de pertenencia, que cobra significancia no solo para los estudiantes y sus familias, sino que traspasa esas relaciones a la comunidad rural en general.

Cuando se asume a la comunidad, en palabras de Poviña (1949), como la verdadera y auténtica sociedad, se establecen nuevas relaciones con todas las organizaciones que son parte del territorio, y, así, se logra establecer tipos y niveles de participación más intensos. En efecto, al existir un mayor involucramiento de la familia y la comunidad en general en el quehacer de la escuela, estas participan más. Para Antúnez (2000) la participación implica intervenir en diversos aspectos, como el Proyecto Educativo Institucional, así como gestar, colaborar y tomar decisiones en aspectos curriculares, de igual manera. Diversos autores separaron y definieron ciertos niveles y tipos de participación (Múnera, 1996; Posada, 1997; Kñallinsky, 1999; Gubbins y Berger, 2002; Domínguez, 2010 y Calvo et al. 2016), con ciertas diferencias, pero en suma se puede

hablar de cinco niveles: informativo, colaborativo, de consulta, de toma de decisiones y de control de eficacia.

Alcanzar niveles de participación altos, aquellos que involucren la toma de decisiones y gestión de acciones por parte de otros agentes que se encuentran en la escuela, permite obtener diversos beneficios, por ejemplo, a nivel europeo están las comunidades de aprendizajes. Según Includ-Ed (2008) los impactos en la escuela han llevado a la mejora en los rendimientos académicos, las relaciones y la convivencia escolar entre los distintos actores, se ha ido estableciendo una equidad educativa. De forma similar, Torres (2007) indicó que los programas o proyectos tienen mejores resultados si en su diseño se toma en cuenta a los distintos agentes que conforman la comunidad educativa y se ha considerado el capital social y cultural local, más en los contextos rurales.

Otros resultados o impactos que se alcanzan tras una participación que involucra a la familia, de acuerdo con Calvo et al. (2016), es que esta está informada de los avances de sus hijos, hay satisfacción e ilusión en los proyectos que se generan en conjunto, la educación que entrega el centro atiende sus demandas, y se genera una inclusión social y cultural. Por lo tanto, hay una serie de beneficios para la escuela, los estudiantes, la familia y la comunidad en general.

Lograr una escuela democrática y con énfasis en la participación comunitaria es un proceso que no está libre de inconvenientes, dado que implica derribar prácticas de poder que han estado anquilosadas en la escuela, compartir las decisiones y promover nuevas prácticas que vayan en beneficio del conjunto. Por lo tanto, para transitar de una escuela tradicional a una escuela moderna y participativa se debe comenzar por derribar obstáculos, según Posada (1997) o Cagigal (2007), como modificar la estructura jerárquica de la escuela, dar potestad a los centros y su comunidad la selección de su currículo y métodos de enseñanza, modificar las reglas y establecer entre la escuela y familia la manera de relacionarse. De igual manera, en el caso específico de la escuela rural, Bustos (2011) agregó que es fundamental derribar ciertas creencias del profesorado sobre las familias, en especial que estas no tengan elementos positivos que aportar al proceso en la escuela.



En resumen, como afirmo Domínguez (2010), para avanzar en una escuela participativa hay que considerar y trabajar sobre la diversidad familiar, la organización jerárquica de la escuela, la familia y la comunidad, las reglas que se presentan en la escuela y familia, las creencias del profesorado y la familia, y la cultura territorial y escolar. También, es necesario disponer de respaldos desde las políticas nacionales e internacionales, como la Constitución Política de Chile, la Ley General de Educación de Chile, la Declaración de los Derechos del Niño, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, entre otras. Estos cuerpos legales han promovido, al menos, la presencia en la escuela de órganos representativos, como el centro de alumnos y alumnas, el centro de padres, madres y apoderados, el consejo de profesores y los consejos escolares.

Los consejos escolares se han configurado como el ente con mayor representatividad en la escuela, tanto a nivel local como extranjero. Por ejemplo, en España se originaron desde la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que promovía las asociaciones de padres en todas las escuelas, y junto con estas se presentan los Consejos Escolares como entes directos de la participación en la gestión de la escuela, es decir, esta intervención puede ir desde la elección del director hasta la aprobación del presupuesto del centro. Tras la promulgación de varias leyes orgánicas vinculadas a la educación no hubo mayores modificaciones en el rol de los consejos escolares, sino hasta la llegada de la Ley Orgánica de Mejora de Calidad de la Enseñanza (LOMCE, 2013). Esta restringió las competencias y atribuciones que estaban dictaminadas en las leyes anteriores para los C. E, que pasaron de ser un órgano de gobierno de control, evaluación y con carácter decisivo a ser un órgano meramente consultivo.

Por otro lado, en Chile los consejos escolares se hicieron presentes en las escuelas recién en el año 2004, durante la instalación de una nueva reforma educativa, con la restricción de ser solamente una instancia representativa consultiva. Dicho de otro modo, en estos resalta el nivel informativo de participación, sus integrantes tienen el rol de ser los intermediarios para el traspaso de información de los entes directivos de la escuela hacia los otros estamentos que componen la comunidad. Si los consejos escolares tuviesen las atribuciones que se les otorgó en un primer momento en el caso español, se convertirían en los órganos íconos de la democracia, lo que permitiría obtener todos los beneficios que trae consigo la participación en sus niveles más altos.

Sin embargo, los Estados han frenado estas oportunidades, al restringir al máximo la consideración de los demás integrantes de la comunidad escolar, lo cual ha llevado a que la participación dependa de voluntades y no se respete como derecho democrático.

## **CAPÍTULO 5**

# **POLÍTICA EDUCATIVA PARA UNA GESTIÓN PARTICIPATIVA**

Las políticas públicas tienden a dar respuesta a las demandas sociales del ámbito en el que son instauradas, en este caso específico en el área de la educación. De acuerdo con Aziz (2018), para definirla es esencial considerar que esta debe evolucionar permanentemente, por el constante cambio del entorno inmediato, tanto a nivel social como cultural, político, económico e institucional. La evolución de las políticas educativas ha transitado desde ser decisiones que se tomaban de manera exclusiva por parte del Estado, a ser instancias en las que cada vez se tiene una mayor participación.

El propósito del siguiente capítulo es visibilizar el escenario normativo en el sistema educativo chileno para identificar el marco regulatorio que promueve o dificulta el accionar en la escuela desde la gestión y participación. Para ello, se hará una revisión exhaustiva de las diversas leyes, decretos y otros cuerpos legales que indican a las diversas escuelas el cumplimiento de ciertos estándares, en especial de los agentes que promueven la gestión interna de los centros escolares. De forma breve se dará una mirada general a la transición política que ha vivido el Estado chileno tras el retorno a la democracia, proceso que ha configurado el sistema educativo que ha predominado en las últimas décadas.

Desde hace algunos años las políticas educativas en Chile han estado en constante movimiento y en la mesa de discusión, principalmente debido a que se cuestiona el modelo que ha predominado los últimos treinta años, el neoliberal. Según Bustamante (2017) el debate ha sido tensionado por las crecientes demandas sociales que están en busca de políticas con énfasis en la educación pública, democrática, de calidad e inclusiva, independientemente de la condición socioeconómica y el origen de las familias. De esta manera, desde la llegada de la democracia en el año 1990 hasta el día de hoy se han promovido e instalado nuevas políticas educativas paulatinamente, que permiten atender dichas demandas de la comunidad.

Existen varias definiciones de las políticas públicas en educación, por ejemplo, para Betancur y Mancebo (2017) son el conjunto de líneas de acción que se construyen de manera decidida para su posterior aplicación por parte de la autoridad educativa de cada Gobierno. Otra definición útil para desarrollar este apartado hace referencia a las acciones e inacciones en el campo educativo, que son resueltas y decididas por una

autoridad que posee la competencia legal en la temática e incorpora otros agentes de carácter social y político.

Inicialmente se hará una revisión histórica de la legislación en educación que predominó en el periodo previo del retorno de la democracia, para luego analizar la Ley General de Educación actual y cómo en ella se entregan los lineamientos y exigencias de los distintos agentes que están a cargo de la gestión y la participación. De igual manera, se considerarán las políticas internacionales en las cuales el Estado chileno se ha comprometido a brindar beneficios para la participación y los derechos de los estudiantes y sus familias.

Este análisis se enfocará en las propuestas que existen a nivel internacional y local, además de visualizar cómo Chile ha desarrollado sus políticas educativas, con énfasis en aspectos que son relevantes para la investigación. Dentro de estos aspectos puntuales cabe mencionar el contexto sociocultural del territorio donde se desarrollan las interacciones educativas, en especial los pueblos indígenas y los convenios internacionales; las políticas específicas para la educación rural; las normativas de la educación católica; entre otras particularidades que es necesario tener en cuenta al momento de determinar políticas macros y regulatorias. También se valorará a nivel general cómo el país ha incorporado temas que son parte de las nuevas agendas sociales, como la inclusión, la convivencia, la sexualidad y otras más. A su vez, se identificarán las instituciones que se vinculan con las distintas leyes y normativas y que son las encargadas a nivel local de establecer las nuevas políticas y velar por su cumplimiento.

## **5.1 Políticas educativas y retorno de la democracia, periodo 1973-1990**

Al asumir el Gobierno militar tras el golpe de Estado en Chile en el año 1973, comenzó a establecerse un nuevo sistema político en el país, en que se incluyeron grandes reformas en las políticas educativas (Muñoz, 2011; Moreno y Gamboa 2014; Cabaluz 2015; Arancibia, 2016). Estos cambios, en gran medida, corresponden a las funciones educativas, por lo que afloraron nuevos actores que antes no estaban considerados. Según Cabaluz (2015) se enfatizó en lo individual por encima de lo estatal, prevalecía la libre iniciativa y la propiedad privada por encima de los derechos sociales, en otras palabras, se comenzó a establecer un Estado neoliberal.

Comenzaron a materializarse desde la década de los ochenta, impulsando procesos de privatización del financiamiento (subsidio a la demanda), de descentralización administrativa (municipalización), flexibilización curricular y establecimiento de instrumentos de evaluaciones nacionales y estandarizadas. Estos procesos transformaron estructuralmente el sistema educativo chileno, incorporando lógicas de mercado y de competitividad en la gestión y financiamiento de la educación. (Cabaluz, 2015, p. 168)

En el año 1981 inició un proceso de privatización de la educación que involucró dos tópicos que llevaron a un cambio rotundo al sistema que se venía desarrollando (Cabaluz, 2015). Por un lado, se pasó del subsidio a la oferta a un subsidio a la demanda por medio de la subvención a la asistencia de los estudiantes. Por el otro, hubo un traspaso a comodato de aproximadamente 70 escuelas públicas de enseñanza media técnico profesional a gremios e instituciones empresariales.

De acuerdo con Cabaluz (2015) y Aziz (2018) la entrega de la educación al mercado se basaba en tres aspectos considerados claves. El primero, que el Estado al subsidiar a todos los colegios y escuelas generaría un mecanismo de competencia por matrícula, que significaba una mayor subvención y a la vez suponía una mejora en la calidad. El segundo, que la educación es un bien de consumo, por lo cual entra en lógica de mercado y puede venderse o transarse, y, por último, que bajo este sistema de mercado “se permitía enfrentar el problema del acceso y cobertura escolar, pues al flexibilizar la

oferta y permitir la libre competencia en los mercados educacionales, el problema de la cobertura escolar podría ser solucionado” (Cabaluz, 2015, p. 168).

De la mano de los cambios que se fueron presentando, durante el primer periodo de la dictadura militar el enfoque estuvo en desmontar la estructura educativa del Gobierno socialista de Salvador Allende. Además, como mostraron Moreno y Gamboa (2014), hubo una fuerte represión, control y eliminación de los sindicatos docentes, el gremio profesional, las agrupaciones estudiantiles y otras organizaciones vinculadas. En cierto modo, el proceso democrático y participativo que se estaba instalando se vio interrumpido y eliminado; estos cambios fueron configurando un sistema educativo centrado en la competencia entre escuelas y sin mayor participación, sistema que se afianzó con la aprobación de la nueva Constitución Política en el año 1980.

En gran parte de la región de Latinoamérica se adoptó el sistema neoliberal, el cual trajo consigo una serie de nuevas políticas que afectaron al sistema educativo. Ícono de esto es la privatización de la educación, que, como dijo Cabaluz (2015), la ubicó como un bien de consumo y asoció el concepto de calidad a la noción liberal de propiedad. Palma (2016) agregó que en este escenario los colegios particulares pagados tomaron fuerza, muchos de ellos vinculados a congregaciones católicas que acentuaron que sus proyectos educativos con fuertes valores cristianos aseguraban mejores resultados escolares.

### ***5.1.3 Extirpación de la participación en el gobierno militar en Chile***

El esfuerzo del Gobierno militar entre los años 1973 y 1990 se centró en influenciar por medio de la educación su política neoliberal, su actuar consistió en modificar el currículo educativo vigente y eliminar contenidos que no promovían los ideales del actual Gobierno. Según Oliva (2010) el Gobierno se preocupó por modificar materias y espacios educativos, con el fin de reforzar y promover principalmente los valores nacionales, por lo que dio autonomía a las nuevas administraciones educativas, tanto a nivel particular como aquellas otorgadas a las municipalidades, que eran administradas por alcaldes designados por el Gobierno.

Previo a la municipalización de la educación pública se desarrolló el proceso de instalación de una nueva Constitución Política, que, según Muñoz (2011), no reconoce, y menos garantiza, el derecho a la participación, y fortaleció el proceso de eliminación de las organizaciones escolares durante el año 1973, es decir, no podían funcionar los centros de alumnos y centro de padres. Hasta el año 1984 se pudieron establecer algunas acciones de agrupación escolar por medio de los estudiantes y apoderados; el Gobierno militar pretendía anclar sus políticas educativas por medio de promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990).

La Constitución Política del año 1980 generó un retroceso de la ciudadanía democrática, de acuerdo con Grez et al. (2018), los creadores y gestores de la nueva Constitución “no consideraron que el juicio político estuviera equitativamente distribuido entre los seres humanos, sino que veían la participación política como un patrimonio de algunos pocos más dotados para ella” (p. 53). Así, a través de declaraciones de principios se entramaron y concentraron las decisiones en el Gobierno, por medio de la designación de cargos políticos específicos y claves. La esencia de la nueva Constitución de 1980 radicaba en impedir la democracia tal como se había presentado hasta aquel entonces, Grez et al. (2018) afirmaron que se promovía un sistema político de democracia protegida y autoritaria fuerte.

En el año 1973, tras el golpe de Estado, como manifestó Estévez (2015), la posibilidad de decisión constituyente de una república democrática fue detenida y secuestrada. Lo primero debido a que el pueblo no podía expresar su querer por medio de consultas populares, y lo segundo, pues a contar de la llegada de los militares al Gobierno estos se hicieron cargo de todos los poderes políticos, incluida la legislativa. La Constitución, en su artículo 8, disponía:

Todo acto de persona o grupo destinado a propagar doctrinas que atenten contra la familia, propugnen la violencia o una concepción de la sociedad del Estado o del orden jurídico, de carácter totalitario o fundada en la lucha de clases, es ilícito y contrario al ordenamiento institucional de la República. Las organizaciones y los movimientos o partidos políticos que por sus fines o por la actividad de sus adherentes tiendan a esos objetivos, son inconstitucionales.



Entonces, la Constitución Política de 1980 ha sido una de las principales causantes del deterioro democrático participativo a nivel nacional, incluida la actividad cívica al interior de las escuelas. Se han realizado esfuerzos para modificar y promover reformas que han permitido mejorar la participación, pero en la actualidad la sociedad chilena está luchando por un cambio radical; el más drástico es la eliminación de la Constitución Política actual para elaborar una nueva que otorgue el respaldo a las diversas modificaciones en el sistema de vida del país, incluido el educativo, bajo la premisa de una participación social representativa.

### ***5.1.2 Ley de educación, el costo de la participación***

La Ley N.º 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE), fue la ley de educación que rigió al país hasta el año 2009, cuando fue derogada por la Ley N.º 20.370, General de Educación (LGE). La LOCE fue establecida por el Gobierno militar, que sentenciaba un sistema educativo con énfasis en el lucro a cambio de un nivel de participación más activo de la sociedad civil. Esta, como expuso el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) (2006), se encuentra en plena concordancia con la Constitución, en el sentido de que no enuncia adecuadamente la preferencia del derecho a educación, sobre la libertad de enseñanza o de empresa. De igual manera, OPECH (2006) afirmó que esta ley no asegura la calidad de la educación, pues permite que cualquiera pueda asumir el rol de sostenedor y a la vez selecciona los estudiantes que ingresan a sus colegios, por lo que segmenta el sistema escolar. En cuanto a la participación, la LOCE no regula el hacer de los distintos actores que componen la comunidad educativa, así que los sostenedores asumen la toma de decisiones y, no se hace de manera centralizada como antes de su promulgación.

Por su parte, Cox (2006) hizo hincapié en la evolución democrática que se aprecia en la generación de la LOCE, dado que se visualiza en dicho periodo una mayor discusión, negociación y a la vez se presentan acuerdos sobre el currículo que debiese desarrollar el sistema escolar. Claro está que esa apertura a la participación conllevaría la entrega de parte de la educación a privados, permitiéndoles lucrarse bajo el alero de la subvención escolar. Esta descentralización que evidenciaron Cox (2006) y Pérez (2018),

en cierto modo, consistió en establecer un rol regulador por parte del Estado para asegurar un funcionamiento del sistema escolar chileno.

Para una mayor comprensión de la LOCE, de acuerdo con lo investigado por Pérez (2018), se distinguen en el proceso de elaboración y puesta en marcha cuatro etapas claves que se describen a continuación:

La primera etapa comprende la recopilación de antecedentes para formular la ley que definiera las bases de la política educacional chilena. Este proceso inició tras el golpe militar al Gobierno socialista de Salvador Allende, la autoridad educacional de aquel entonces entró en vigilancia constante y control por parte de la Fuerzas Armadas, quienes en definitiva intervinieron el sistema educacional en todos sus niveles, y centralizaron en la Junta Militar el actuar y decisiones educativas, con el primer fin de “control y limpieza ideológica, con el objeto de reconstruir al país [...]” (Pérez, 2018, p. 181).

Así, por un periodo de seis años de manera paulatina se fue reestructurando y reorganizando el sistema educativo sin mayores direccionamientos, y se generó un estancamiento en esta área, pues la participación de los agentes civiles se restringió al máximo, tanto a niveles macro como en la micropolítica de las escuelas. Esta falta de lineamientos y visión de futuro del sistema educativo chileno llevó a que se generarán divisiones y pugnas entre los distintos órganos de Gobierno. Paralelamente, y de manera secreta (Pérez, 2018), en sesiones especiales se comenzaba a idear lo que sería la nueva ley de educación que regiría al país, mientras se iban desarrollando políticas momentáneas, que, en esencia, restringían la participación ciudadana.

Cuando se instaló la nueva Constitución Política en 1980, esta permitió establecer el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, que abrió la posibilidad a que la educación se convirtiera en un negocio de privados. Esto se logró “limitando la responsabilidad educacional del Estado al financiamiento de un sistema gratuito de educación básica obligatoria de dependencia municipal y particular subvencionado” (Pérez, 2018, pp. 183-184).

En la segunda etapa, una década después del golpe de Estado y el establecimiento del Gobierno militar, se estableció por medio de un decreto un grupo que asesoraría al presidente de la República, denominado “Comisión Fernández”. Su rol principal era proponer los anteproyectos de leyes orgánicas de educación, que serían el complemento de la nueva Constitución del año 1980. Tras el primer anteproyecto presentado por los asesores, quienes eran principalmente personeros civiles partidarios del Gobierno militar, fue sometido a revisión por parte de diversos actores del mundo civil. De esta manera, se identificaron, tras una década de opresión y censura los primeros atisbos de participación social en temas políticos.

Destacan en dicha revisión, profesionales de la educación universitaria, profesores vinculados a establecimientos educacionales, abogados, representantes de padres y apoderados de colegios particulares, todos ellos dirigidos por el Ministro de Educación de la época. En su investigación Pérez (2018) no mencionó la corriente política de esta comisión revisora, pero se deja leer entre líneas que todos ellos eran partidarios del Gobierno militar, al igual que la comisión que asesoró los anteproyectos. La revisión del anteproyecto produjo modificaciones principalmente en el área de la educación superior, otras vinculadas a la educación general, relacionadas con el rol supervisor del Estado y también se acogió la entrega de amplias facultades a los privados.

La tercera etapa consistió en el proceso de reformulación al anteproyecto presentado. Con ello se generaron diversas modificaciones y nuevas revisiones, una de ellas a cargo del Consejo de Estado, quien fue enfático en mantener las exigencias para la creación de nuevas instituciones de educación superior y el rol del Estado con relación a la fijación de los contenidos mínimos obligatorios. Posteriormente, entre los años 1987 y 1989, el proyecto de ley se envió a las cuatro comisiones legislativas, quienes eran las responsables de discutir y decidir acerca de los proyectos de ley que enviaba el ejecutivo, y aprobaron el proyecto definitivo.

La cuarta y última etapa consistió en el despacho y la tramitación del proyecto de ley en el año 1990, mismo año en que el Gobierno militar entregaba el mando al Gobierno de transición a la democracia. El último trámite fue la aprobación por parte del Tribunal

Constitucional, el cual se caracteriza por su autonomía e independencia para operar, del proyecto de ley, que fue publicado en el diario oficial el 10 de marzo de 1990.

Tras la presentación de la génesis y desarrollo de la LOCE es posible deducir que su promulgación potenció y aseguró lo expuesto en la Constitución Política del año 1980, al fomentar y validar la educación como un bien de mercado, transformar el sistema educativo chileno al traspasar el rol del Estado a privados y promover una participación a nivel consultivo. Es decir, la participación en el proceso de elaboración y validación no permitió modificaciones de elementos que eran claves y que se encontraban anclados a esta ley, como los mencionados por Cox (2006), Santa Cruz y Olmedo (2012) y Pérez (2018), de los que se destaca el ingreso de privados con escasos requisitos para ser sostenedores; el Estado con un rol de subsidiario, que mercantilizó la educación mediante la exclusión y selección de estudiantes; y, lo relacionado con el tema central de la investigación, la escasa promoción de la participación de la comunidad escolar y los actores sociales en general, la cual es abordada en la nueva Ley General de Educación de Educación [LGE], 2009.

## **5.2 Ley General de Educación**

Tras una década de promulgada la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza comenzó a evidenciarse que no había mejora en los resultados de las pruebas estandarizadas, y, además, se acrecentaba la segregación social del sistema escolar. Según Santa Cruz y Olmedo (2012), los Gobiernos que siguieron al periodo de la dictadura militar no lograron con sus políticas mejorar los resultados de aprendizajes y dar satisfacción a los estudiantes y sus familias, por lo que a comienzos del año 2006 se presentó uno de los alzamientos más potentes, masivos y participativos por parte de los estudiantes chilenos, como acto de repudio a la LOCE. Este movimiento fue reconocido como la revolución

pingüino<sup>14</sup>. Esta presentó una serie de solicitudes por parte de los estudiantes en los medios de prensa, según Santa Cruz y Olmedo (2012), de los cuales cabe mencionar:

- Derogación de la ley orgánica constitucional de la enseñanza.
- Derogación del Decreto Supremo 524 del 10 de abril de 1990, que regula a los Centros de Alumnos.
- Fin de la municipalización de la enseñanza.
- Estudio y reformulación de la jornada escolar completa (JEC).
- Gratuidad de la prueba de selección universitaria (PSU).
- Pase escolar gratuito y unificado.

El movimiento de estudiantes tomó una connotación política potente, al visibilizar una serie de falencias en el sistema educativo y hacer una fuerte crítica a la desvinculación del Estado en la responsabilidad social de proporcionar una educación de calidad, gratuita y con igualdad de condiciones. El tercer Gobierno tras el retorno a la democracia en Chile, con un fuerte reclamo social decidió estudiar las demandas educativas que dejaron en jaque a la LOCE. Así se conformó una comisión especial para asesorar en estos temas a la presidenta de la república de aquel entonces, Verónica Michelle Bachelet Jeria, con el objetivo principal de derogar la ley de educación y mejorar en lo global el sistema educativo.

Lo destacable en esta comisión fue la amplia y representativa participación ciudadana. Al respecto, Santa Cruz y Olmedo (2012) en su estudio identificaron la presencia de representantes de estudiantes secundarios y universitarios, profesores, académicos, universidades, centros de investigación, grupos religiosos de diversos credos, educación privada, y organizaciones gremiales. Además, hubo otras organizaciones, quienes fueron construyendo una propuesta participativa que tuvo resultados concretos en el año 2009.

---

<sup>14</sup>La movilización estudiantil que se alzó ante la política educativa heredada del gobierno militar se caracterizó por su numerosa y constante participación, protagonizada por estudiantes secundarios de Chile. Llamada pingüino haciendo alusión al uniforme escolar que semeja la forma y colores de un pingüino.

La demanda estudiantil por derogar la LOCE, esta se reemplaza por la Ley General de Educación (LGE). Esta ley, conservando el esquema de mercado escolar, crea una nueva matriz institucional, la Superintendencia y la Agencia de la Calidad de la educación, que conlleva un sistema de evaluación, inspección, clasificación de los establecimientos según su nivel de desempeño y de difusión de los resultados. (Falabella, 2015, p. 712)

En lo que respecta a la participación en la acción educativa la Ley General de Educación (LGE) N.º 20.370, 2009, en el artículo 1º, expone:

Su propósito, el regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, fijar los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvulario, básica y media, regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y la calidad de su servicio.

Igualmente, establece que los establecimientos educacionales deben garantizar espacios de participación, por lo cual se cuenta con políticas y normativas que avalan y promueven diversas formas de involucramiento de las familias al proceso educativo. Tras la puesta en marcha de la LGE surgen y se potencian otros marcos legales y políticas que entregan precisiones y/o consideraciones en relación con los modos de hacer comunidad y promover la participación en el sistema educativo.

### **5.3 Políticas educativas vinculadas a la gestión escolar y participación**

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) es la Secretaría de Estado responsable de fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles (educación parvularia, educación básica, educación media-humanista científico, técnico-profesional y artística, y educación superior) y sus modalidades, que propende a asegurar la calidad y la equidad del sistema educativo (Ley N.º 18.956, Artículo 1). Sus principales responsabilidades son proponer y evaluar políticas y actividades educacionales y gestionar sus recursos, elaborar las bases curriculares y los estándares de aprendizaje,

diseñar políticas que beneficien a los docentes, a los estudiantes y a todo el sistema educativo y al país, y otorgar reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales cuando corresponda, entre otras (Ley N.º 18.956, Artículo 2).

En cuanto a los cuerpos legales que han surgido y tienen relación con el tema en cuestión, es decir, la gestión y la participación, se partirá de los hallazgos de un estudio del Ministerio de Educación de Chile del año 2017. Inicialmente, se mirarán los principales componentes de la reforma educacional que se promueve desde el año 2013.

Tabla 12

*Principales componentes de la reforma*

Educación parvularia	Educación general	Educación técnico-profesional	Educación superior
Modernización de la institucionalidad	Inclusión	Fortalecimiento de vinculación entre instituciones de educación, trabajo y economía.	Educación universitaria.
Mejoramiento de la calidad	Nueva educación pública	Reconocimiento de particularidades de la formación técnico-profesional.	Modernización de la institucionalidad pública.
Cobertura, acceso, inclusión y pertinencia	Política Nacional Docente	Creación de nuevas instituciones.	Equidad e inclusión
Docencia	Calidad		Educación superior estatal
Infraestructura	Convivencia		Creación de nuevas instituciones
	Infraestructura		

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC (2016)

El nivel escolar considerado en esta investigación será el correspondiente a la educación general, que involucra la enseñanza básica y la enseñanza media, incluida la técnica-profesional. Se hace énfasis en aspectos como el fin al lucro, al financiamiento compartido y a la selección de estudiantes; la promoción de una mayor participación de los integrantes de la comunidad educativa; la generación de una política docente de formación inicial; y la mejora de las condiciones laborales.

Tabla 13

*Componentes de la reforma en la educación general*

Inclusión	Nueva educación pública	Política Nacional Docente
Ley de Inclusión	Desmunicipalización	Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
Nuevo sistema de acceso a educación particular subvencionada	Fondo de Apoyo a la Educación Pública Municipal (FAEP).	Centros de liderazgo directivo.
Plan de alfabetización a jóvenes y adultos		
Educación intercultural		

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC (2016).

Los establecimientos educacionales han estado implementando la Ley de Inclusión Escolar desde marzo del año 2016. En esta normativa se destacan aspectos estructurales, de gestión y selección de estudiantes. El Ministerio de Educación de Chile expone los componentes claves de la Ley N.º 20.845 de inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

- **Gratuidad:** en el año 2016 más de 240 mil estudiantes, cuyas familias pagaban por su educación, han podido acceder a la educación escolar de manera gratuita. Estos alumnos se suman a los más de 2 millones de estudiantes que ya estudiaban gratis durante el año 2015. Así para el año 2018 el 93 % de los alumnos y las alumnas de Chile estudiarán de manera gratuita en los establecimientos de educación escolar. Sin embargo, los padres, madres y apoderados podrán seguir aportando voluntariamente al desarrollo de actividades extracurriculares. Lo importante es que este aporte no será requisito para la elección del colegio.



- **Más recursos del Estado:** a partir del primero de marzo de 2016 se incrementa la Subvención Escolar Preferencial (SEP)<sup>15</sup> en un 20 %. Además, los establecimientos que estando en SEP son gratuitos podrán recibir una subvención especial para alumnos preferentes (SEP ampliada). Todos los establecimientos de educación especial y de adultos que sean sin fines de lucro, y los establecimientos de educación general que estén en SEP y sean sin fines de lucro reciben también un aporte extra por concepto de gratuidad. En cierto modo, la Ley de Subvención Escolar Preferencial compromete los siguientes aspectos. (Liceo Bicentenario Óscar Castro Zúñiga de Rancagua, 2020, pp. 1-2)
- **Sin selección:** los colegios deberán dejar de seleccionar de forma gradual. A contar del año 2016-2017 se comenzó a aplicar el nuevo sistema de admisión para los niños y niñas de prekínder, kínder, primero y séptimo básico, y primero medio en regiones pilotos. En estas regiones los niños y niñas podrán postular a cualquier establecimiento que reciba aportes del Estado, sin ser discriminados arbitrariamente y sin que les soliciten antecedentes económicos, sociales o escolares, ni rendir una prueba de selección. (Liceo Bicentenario "Óscar Castro Zúñiga" de Rancagua, 2020, p. 2)
- **Sistema de admisión inclusivo:** cuando los establecimientos elegidos por las familias cuenten con igual número de postulantes y vacantes, todos los estudiantes podrán ingresar automáticamente. De no haber cupos suficientes, los establecimientos deberán usar un sistema de selección aleatorio que asegure que no habrá selección arbitraria. Tendrán preferencia los hermanos de alumnos y alumnas que ya estudian en el establecimiento y los hijos e hijas de los trabajadores de los colegios. (Liceo Bicentenario Óscar Castro Zúñiga de Rancagua, 2020, p. 2)
- **Proyectos educativos de características especiales:** la ley permite el desarrollo de proyectos educativos asociados a la expresión artística, el deporte o la alta

---

<sup>15</sup> La Subvención Escolar Preferencial es una iniciativa que entrega recursos adicionales por cada alumno prioritario y preferente, a los sostenedores de establecimientos que han firmado con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa; para la implementación de un Plan de Mejoramiento educativo (MINEDUC 2008).

exigencia académica. En estos casos, previa acreditación ante el Ministerio y el Consejo Nacional de Educación, se permitirá la admisión por un proceso especial de hasta un 30 % de la matrícula del establecimiento. (El Economista América, 2016, párr. 6)

- **Libertad para llevar adelante los actuales o emprender nuevos proyectos educativos, que reciban aportes del Estado:** “Los actuales proyectos educativos se mantienen y deben desarrollar programas de mejoramiento educativos (PME), y si hay un proyecto educativo nuevo, este puede recibir subvenciones aun cuando haya suficientes establecimientos en el territorio” (El Economista América, 2016, párr. 7).
- **Compromiso y apoyo de las familias, que es vital para el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes:** Al postular a sus hijos, los padres deberán adherir a los proyectos educativos de los establecimientos, y el sistema de admisión procurará que todos los miembros de una familia estén en un mismo establecimiento, fortaleciendo así la idea de una comunidad escolar, con el compromiso de acatar lo que la escuela proponga o exija a la familia. (El Economista América, 2016, párr. 8)
- **Sin lucro:** desde el primero de marzo de 2016 todos los recursos que aporta el Estado solo se pueden utilizar en los fines educativos, y no se podrán retirar utilidades de los establecimientos con cargo a recursos públicos. Para el 2018 todos los colegios que reciban aportes o subvenciones del Estado deben estar organizados como entidades sin fines de lucro. Esto significa que todos los recursos destinados a la educación sean aportados por los padres o por el Estado, deberán ser usados solo en los fines educativos. (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, párr. 10)
- **Derecho de los estudiantes a no ser expulsados arbitrariamente:** La ley impide la cancelación de matrícula por rendimiento (los y las estudiantes tienen la oportunidad de repetir un curso en la enseñanza básica y otro curso en la enseñanza media). Además, no se podrán efectuar expulsiones en medio de un año escolar, exceptuando faltas graves que pongan en riesgo la seguridad de la comunidad escolar.

La ley antes descrita, principalmente, se preocupa por el componente que se relaciona con la equidad educativa, por lo que se relega a otros cuerpos legales la calidad educativa, elementos esenciales y necesarios de ser abordados a nivel escolar para alcanzar un desarrollo social de todos y todas. En resumen, como afirmó Murillo (2012), “la escuela para que sea de calidad, debe garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, y su procedencia social y cultural, es decir, debe ser una escuela inclusiva” (Murillo, 2012, p.4).

En cuanto a la política nacional docente, en el año 2016 se promulgó la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente N.º 20.903, cuyo objetivo era reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración. Para tal fin, las escuelas deben establecer un programa de desarrollo profesional, que busque el trabajo participativo y colaborativo entre docentes para sus estudiantes. Lo anterior, lleva a mirar la escuela en una dinámica constante de cambio, asumiendo que la heterogeneidad de niños, niñas y jóvenes que llegan a las aulas invita a transformar la escuela tradicional, en lo cual la gestión escolar cumple un rol gravitante. Transformar un centro educativo se refiere a cambiar para mejorar la calidad educativa para todos los estudiantes, y se requiere el compromiso y participación de la comunidad. Entendida esta última:

[Como] un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertimos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás. (Flynn, 1989, p. 4)

La constante reforma presente en la educación chilena, con un discurso preocupado por la estructura y calidad, ha traído consigo un aumento significativo de recursos económicos, que han visto su incremento en los últimos dos Gobiernos. Sumado a esto, se ha presentado la promulgación por parte del Ministerio de Educación de ordenanzas por medio de diversas leyes, decretos y otros documentos que regulan el uso de dichos recursos económicos y dictan las exigencias en las praxis de los distintos estamentos vinculados al sistema educativo. Chile es un país que ha avanzado en educación, aunque

aún en los centros escolares se aprecia que la labor del gestor es atender las directrices que provienen de las distintas instituciones gubernamentales y se centra la gestión en cumplir la normativa, lo cual deja poco espacio para la innovación. En todo caso, esto se ha venido dando desde siempre en la escuela local e internacional, como han demostrado algunos investigadores.

Una amplia normativa que regulaba estos centros ha permitido una escasa capacidad de maniobra o autonomía. “Este uniformismo ha sido favorecido también, en ocasiones, por una interpretación restrictiva y poco flexible de la normativa por parte de algunos de los órganos de la Administración e incluso por los propios centros” (Antúnez, 1993, p. 28). Esto ha ido generando que los centros escolares inviertan su energía en cumplir las exigencias gubernamentales y, así, no caer en faltas que lleven a actos de sumarios administrativos y posibles multas.

El Ministerio de Educación de Chile, por la necesidad de mejorar la calidad en la educación en los centros escolares que son financiados con dineros públicos, ha instalado procedimientos de gestión escolar, por medio de instrumentos tales como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y Estándares Indicativos de Calidad. Estos documentos se suman a los de la institución administradora, que va en el mismo tenor que los del Estado, como los perfiles de cargo y criterios de evaluación, entre otros. Estos documentos condicionan y enmarcan la gestión en la escuela.

#### **5.4 Otros cuerpos legales que configuran la participación en la escuela**

Otros cuerpos legales que están presentes en la sociedad y permean a la escuela, sobre todo aquellos que se vinculan directamente con la gestión e influyen directamente en las demandas de reconocimiento y participación son:

1. Convenio N.º169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Señala, entre otras materias, respecto a la educación intercultural, que un objetivo de la educación de niñas y niños de los pueblos interesados deberá ser impartir conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia

comunidad y en la comunidad nacional. Este convenio fue ratificado por el Estado de Chile el año 2008.

2. Ley contra la Discriminación N.º 20.609, 2012. Propone entender la vinculación entre establecimiento educacional, familia y comunidad como un pilar del proceso educativo. La escuela debe garantizar la articulación y participación democrática de todos los integrantes de la comunidad educativa, detectando oportunamente toda forma de discriminación o marginación, ya sea por razones sociales, culturales, económicas, religiosas, de identidad de género u otras. A su vez, debe abordar de manera oportuna acciones tendientes a superar estas barreras de discriminación, a fin de generar condiciones que permitan el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

3. Ley de Unión Civil N.º 20.830, 2015. Crea el acuerdo de unión civil, que se concibe como un contrato celebrado entre dos personas que comparten un hogar, con el propósito de regular los efectos jurídicos derivados de su vida afectiva en común, de carácter estable y permanente. Los contrayentes se denominarán convivientes civiles y serán considerados parientes, sumando una nueva posibilidad para una comprensión más amplia de familia.

Esta se menciona debido a la importancia de reconocer la configuración de las nuevas familias. La necesidad y derecho de la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo de niños y niñas en cooperación con el establecimiento educacional, es una tarea y un propósito establecido en los diversos cuerpos legales que regulan y norman derechos y deberes sociales. Todos ellos apuntan a generar espacios de trabajo colaborativo, entendiendo el establecimiento educacional como un espacio comunitario de aprendizaje social y cultural, que se configura integrando de manera activa y responsable a todos los miembros de la comunidad educativa. (Ministerio de Educación, 2017, p. 23)

4. Ley de Formación Ciudadana N.º 20.911, 2016. Propone que cada establecimiento educacional reconocido por el Estado cree un plan de formación ciudadana, con el fin de promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella en una sociedad

democrática y garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en el establecimiento educacional; fomentar la valoración de la diversidad social y cultural del país; fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público, así como una cultura de la transparencia y la probidad, la tolerancia y el pluralismo. (Ministerio de Educación, 2017, p. 24)

5. Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad N.º 20.422, 2016. Establece normas de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Eso implica considerar los diversos intereses y singularidades tanto de la comunidad educativa, como de las familias que la integran, proporcionándoles el apoyo necesario para asegurar la participación de todos y todas, como lo establece esta ley. (Ministerio de Educación, 2017, p. 23)

6. Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados - Decreto N.º 565, 1990. Pone en consideración que la participación organizada de padres, madres y apoderados en la vida de la escuela hace posible integrar a los diversos estamentos de la comunidad escolar bajo similares y complementarios anhelos y propósitos educativos, además de materializar proyectos de colaboración. Específicamente, en el artículo 2º señala, entre algunas de sus funciones, establecer y fomentar vínculos entre las familias y la escuela, facilitar la comprensión y el apoyo familiar hacia las actividades escolares y el ejercicio del rol que corresponde a la familia en el fortalecimiento de hábitos, valores y actitudes en hijos e hijas. (Ministerio de Educación, 2017, pp. 24-25)

7. Consejos Escolares Decreto N.º 24, 2005 y Decreto N.º 19, 2016. El Decreto N.º 24 reglamenta los Consejos Escolares; en el año 2016 el Decreto N.º 19 introduce algunas modificaciones a esa reglamentación. Mediante estos consejos se promueve la activa participación de todos los actores de la comunidad escolar con el objeto de mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje en los establecimientos educacionales. En el artículo 3º del Decreto N.º 24 se establece que esta instancia estará integrada, a lo menos, por director o directora del establecimiento, quien lo presidirá; el sostenedor o representante designado

por la autoridad comunal mediante documento escrito; un representante del profesorado elegido por sus pares; el/la presidente del Centro de Padres, Madres y Apoderados/as y el/la presidente del Centro de Estudiantes, en el caso de que el establecimiento imparta enseñanza media. (Ministerio de Educación, 2017, p. 25)

8. Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018). El objetivo principal de esta política es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial. Esta política promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, equipos directivos, docentes, educadores, estudiantes y familias con el fin de fortalecer el clima y la convivencia escolar a través de las prácticas cotidianas en los establecimientos educacionales. (Ministerio de Educación, 2017, p. 26)

## **5.2 Institucionalidad educativa en Chile**

Durante el año 2006 se generó en Chile un movimiento social estudiantil que promovió cambios significativos al sistema educativo. Primeramente, llevó a finalizar con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, como respuesta al llamado de reformular la educación pública del país, por lo cual surgió la Ley General de Educación en el 2009. Esta nueva ley contempla una nueva institucionalidad educativa (MINEDUC; 2009) y crea:

- Consejo Nacional de Educación. Institución que tiene el rol de aprobar e informar sobre las bases curriculares, los planes y programas de estudios, los estándares de aprendizajes y otros indicadores de calidad, los estándares indicativos de desempeño, y el plan de evaluación.
- Agencia de Calidad de la Educación. Su principal rol es evaluar los logros de aprendizajes de los estudiantes y el cumplimiento de los otros indicadores de calidad, el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores según los

estándares indicativos de desempeño y entrega orientaciones de mejora; ordenar a los establecimientos en categorías de desempeño e informa a la comunidad.

- Superintendencia de Educación. Su único rol es la fiscalización de la normativa educacional. Legaliza del uso de los recursos y audita la rendición de cuentas, y finalmente investiga y resuelve denuncias.

Con la creación de estas tres nuevas instituciones el Ministerio de Educación de Chile reduce su campo de acción, acotado a proponer e implementar la política educacional chilena; promover el desarrollo profesional docente; elaborar bases curriculares y recursos educativos, estándares de aprendizaje, otros indicadores de calidad y estándares indicativos de desempeño; y entregar apoyo a través de asesorías técnico-pedagógico. Con la puesta en marcha de estas instituciones surgen una serie de nuevas demandas a las escuelas, que recaen en los directores y su gestión, principalmente por alcanzar determinados resultados. Dichas exigencias no discriminan tipos de establecimientos, por ende, no son consideradas las realidades sociales, culturales y demográficas, donde se encuentra la escuela, como dijo Weinstein et al. (2012), estas consideraciones de manera constante quedan excluidas de los análisis.

La estandarización y examinación, como señaló Carrasco (2013), son una imposición del Estado chileno sobre las escuelas, personificadas en directores y docentes, que restringen las autonomías profesionales y movilizan el proceso educativo al logro de resultados de aprendizajes; es decir, restringen al docente y los directivos a enfocar la calidad educativa en la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas. El mismo Carrasco (2013) afirmó que el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) corresponde más a una herramienta de examinación que de evaluación educativa. A su vez, para muchos es considerada una manera de control, que en realidad sirve a las intenciones de la agencia de calidad, más que a las propias escuelas.

La Agencia de Calidad de la Educación, responsable de la examinación y aplicación de pruebas estandarizadas, monitorea la calidad de la educación en los establecimientos educacionales con el fin de categorizarlos y ubicarlos según su desempeño en



*insuficiente, medio-bajo, medio y alto.* Dicha categorización surge de un conjunto de estándares y criterios, que, para Carrasco y Urrejola (2017), se validan desde el discurso que establece que “independiente del contexto, los establecimientos deben asumir la responsabilidad de mejora exigiendo a directivos y docentes cumplir con un patrón de calidad” (Carrasco y Urrejola, 2017, p. 20).

En cierto modo, la ley expone que la Agencia de calidad de la Educación se crea para evaluar y orientar el sistema educativo y así encaminar al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas (Agencia de Calidad de Educación, 2014) para que todos los estudiantes posean las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Al crearse la Superintendencia de Educación, el Estado chileno busca intensificar el resguardo de los recursos públicos entregados a los establecimientos educacionales mediante la rendición de cuentas anuales por cada subvención recibida. Además, se genera un seguimiento exhaustivo de la normativa que rige a las escuelas, al instalar un sistema de fiscalización y penalización en el caso de incumplimiento de alguna norma.

Respecto al acto fiscalizador, como lo expusieron Carrasco et al. (2018), debe ir acompañado de la entrega de información a las escuelas, por encargo de la propia ley. En este sentido, estos autores destacaron que los mecanismos por medio de los cuales se informa a los establecimientos educacionales podrían variar de forma considerable dependiendo de los contextos, puesto que no existe una política nacional única que señale a las reparticiones regionales cómo ha de entregarse tal información. En su estudio aseguraron que, una vez creadas las nuevas instituciones por ley, se genera un ambiente punitivo en las escuelas, del mismo modo se genera un ambiente de “*política híbrida*”.

Es decir, es posible identificar acciones de fiscalización que se enmarcan al cumplimiento de la ley y focalizan su actuar en la supervisar y sancionar. Así mismo, ejecutan acciones cuyo centro está puesto en apoyar e informar a la escuela y así esta mejore su desempeño. En definitiva, el estudio demuestra el doble rol contradictorio que deben asumir los funcionarios de la Superintendencia de Educación, al ser fiscalizadores y a la vez asesores, Esto permite identificar las complejidades que han de

asumir quienes deben velar por el cumplimiento de la normativa y quienes son fiscalizados y/o asesorados.

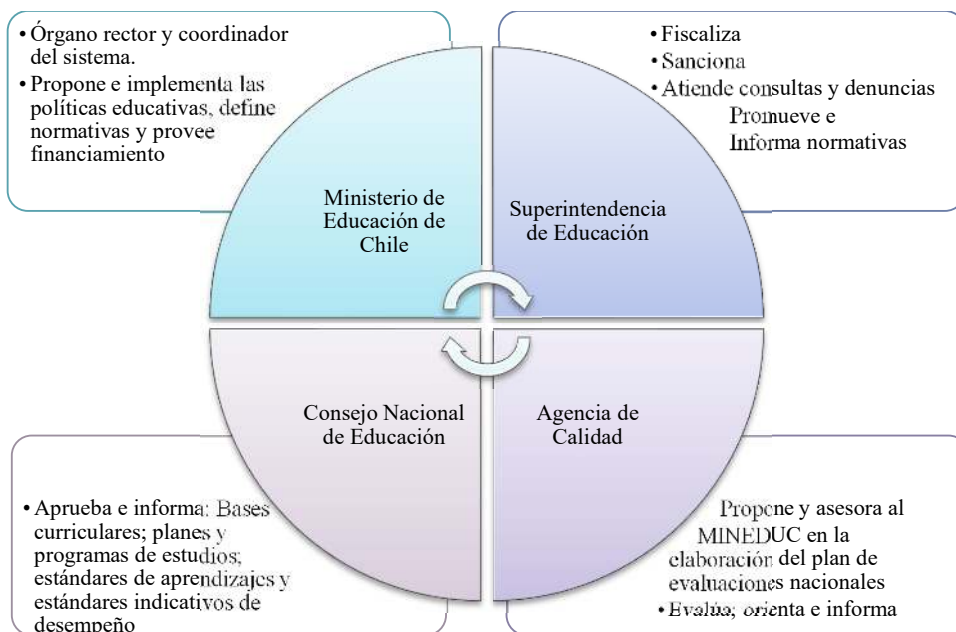
Por otro lado, el Consejo Nacional de Educación (s.f.) posee una vinculación indirecta con las escuelas, pues su rol principal:

Es el cautelar y promover la calidad de la educación en todos sus niveles, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación escolar y superior, a través de la evaluación de diversas propuestas educacionales de organismos públicos e instituciones de educación. (párr. 1)

La institucionalidad que se instala en la sociedad chilena al promulgarse la Ley General de Educación N.º 20.370 del año 2009 descomprime, en cierto modo, lo que venía haciendo el Ministerio de Educación. De esta manera, se distribuyeron los roles como se muestra a continuación.

### Figura 23

*Institucionalidad del sistema educativo en Chile*



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2014)

## 5.5 A modo de síntesis

La gestión escolar con énfasis en la participación, para el caso chileno, está sustentada en diversos cuerpos legales y a la vez está monitoreada y evaluada por variados órganos que componen la institucionalidad educativa. La participación en la escuela es relativamente nueva en el sistema educativo chileno, debido a la herencia del Gobierno militar, por el cual la educación se caracterizó por su privatización, amparada por la Constitución del año 1980, que centralizó en los privados y los municipios el acontecer en las escuelas. Una década después de la promulgación de la Constitución Política se publicó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), que configuró el devenir de la escuela, reconociendo en ella aspectos que no aseguran la calidad de la educación chilena, pues dictaba que cualquier persona natural pudiese asumir el rol de sostenedor de algún establecimiento educacional y asumir todas las decisiones.

La LOCE cumple el objetivo de potenciar y asegurar los ideales de la Constitución Política, al fomentar y validar la educación como un bien de mercado, y llevar la participación a niveles consultivos. En la década de los noventa, tras el retorno a la democracia, según Santa Cruz y Olmedo (2012), no hubo una modificación general del modelo educativo heredado del Gobierno militar; el accionar estuvo en tratar de enmendar la desigualdad estructural que se generó, proceso que se desarrolló por más de una década. El descontento social por el sistema educativo imperante empezó a configurar un reclamo de los actores del sistema, los estudiantes secundarios poseen un protagonismo clave al momento de ejercer presión mediante solicitudes como la derogación de la LOCE, la exigencia de mayor participación y la mejora en la calidad educativa, entre otras.

Tras un largo periodo de reclamo por parte de la sociedad chilena se promulgó la Ley General de Educación N.º 20.370 de 2009, que reemplazó la cuestionada LOCE, con el fin de atender las demandas sociales con relación al sistema educativo. La puesta en marcha de la nueva ley trajo consigo la implementación de nuevos decretos y, por ende, una nueva política para hacer educación. Con ello se establecen diversos cuerpos legales que pretenden atender áreas que estaban descuidadas, con un marcado énfasis en la mejora de la educación pública. Cabe mencionar dentro de estas mejoras, las políticas

en la inclusión escolar, la Política Nacional Docente, la calidad educativa, la convivencia y la infraestructura escolares.

Respecto a la inclusión se promulgó la Ley de Inclusión Escolar N.º 20.8454 del año 2015, que suprimió la selección de estudiantes, reguló la admisión, eliminó el financiamiento compartido y prohibió el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Además, se promovió la educación intercultural en las escuelas que tengan en sus aulas estudiantes indígenas. De forma paralela, con la Política Nacional Docente, se promulgó la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente N.º 20.903 del año 2016, cuyo objetivo era reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración. Por lo tanto, se dictó que las escuelas deben establecer un programa de desarrollo profesional, que busque el trabajo participativo y colaborativo entre docentes para sus estudiantes.

A las nuevas exigencias encomendadas a las escuelas se adicionó una nueva política de educación pública, de la cual destaca la desmunicipalización como proceso estructural clave para mejorar los procesos educativos, acción que se está llevando a cabo con altas dificultades administrativas. También, se han inyectado nuevos recursos a la escuela, con el fin de mejorar su infraestructura y materiales educativos, procesos que han tenido que gestionar los directivos y sus equipos. El rol de gestionar una escuela en estos tiempos implica la asimilación de una serie de normativas que son propias del ámbito escolar; a ella se incorporan otras normas que están presentes en la sociedad y la escuela al ser parte de ella también debe adicionar para una gestión contextualizada. En suma, se define que los siguientes cuerpos legales son los que deben ser considerados mayoritariamente en la gestión escolar para la participación:

- Convenio N.º 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes
- Ley contra la Discriminación N.º 20.609, 2012.
- Ley de Unión Civil N.º 20.830, 2015.
- Ley de Formación Ciudadana N.º 20.911, 2016.
- Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad N.º 20.422, 2016.

Adicionalmente, existen normativas que son propios del centro escolar y también resultan cruciales para una gestión con participación de otros agentes:

- Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados - Decreto N.º 565, 1990.
- Consejos Escolares Decreto N.º 24, 2005 y Decreto N.º 19, 2016. Caracterizado por tener solamente un rol consultivo.
- Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018).

Como resultado de las reformas que ha vivido el sistema educativo ha surgido una nueva institucionalidad que asesora, mandatada y supervisa el accionar de la escuela, y que ha asumido un protagonismo determinante en la nueva manera de hacer gestión en la escuela chilena. Estas son:

- Consejo Nacional de Educación, quien aprueba e informa acerca de las bases curriculares, los planes y programas de estudios, los estándares de aprendizaje y los estándares indicativos de desempeño.
- Agencia de Calidad de la Educación, que propone y asesora al Ministerio de Educación de Chile en la elaboración del plan de evaluaciones nacionales.
- Superintendencia de Educación, quien tiene la tarea de fiscalizar, sancionar y atender consultas y denuncias, además de promover e informar normativas.

# **PARTE 3. MARCO METODOLÓGICO**

# **CAPÍTULO 6**

## **DISEÑO Y APLICACIÓN DEL ESTUDIO**

## 6.1 Diseño general de la investigación

La investigación social involucra el desarrollo de procedimientos científicos que llevan a dar respuestas a las interrogantes planteadas; es decir, se desarrolla un proceso investigativo. Al referirse a proceso, se indica la necesidad de definir los pasos a seguir para desarrollar el estudio empírico, tal como lo expusieron Latorre et al. (1996):

[...]El diseño del estudio de casos se inscribe dentro de la lógica que guía las sucesivas etapas de recogida, análisis e interpretación de la información de los modelos cualitativos con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos. (p. 235)

En este segmento se expone el posicionamiento paradigmático del estudio en cuanto a su enfoque metodológico, tanto en su componente teórico como en los pasos que se van dando de manera dedicada y prolija. Considerando las fases del diseño del estudio de caso en su aspecto práctico, este se resume en, como expusieron Montero y León (2002), selección y definición del caso, elaboración y preguntas que guiaron la investigación, determinación de las fuentes de información seleccionadas, estrategias utilizadas para recoger la información, instrumentos elaborados y aplicados, análisis de la información recogida, informes y pre informes.

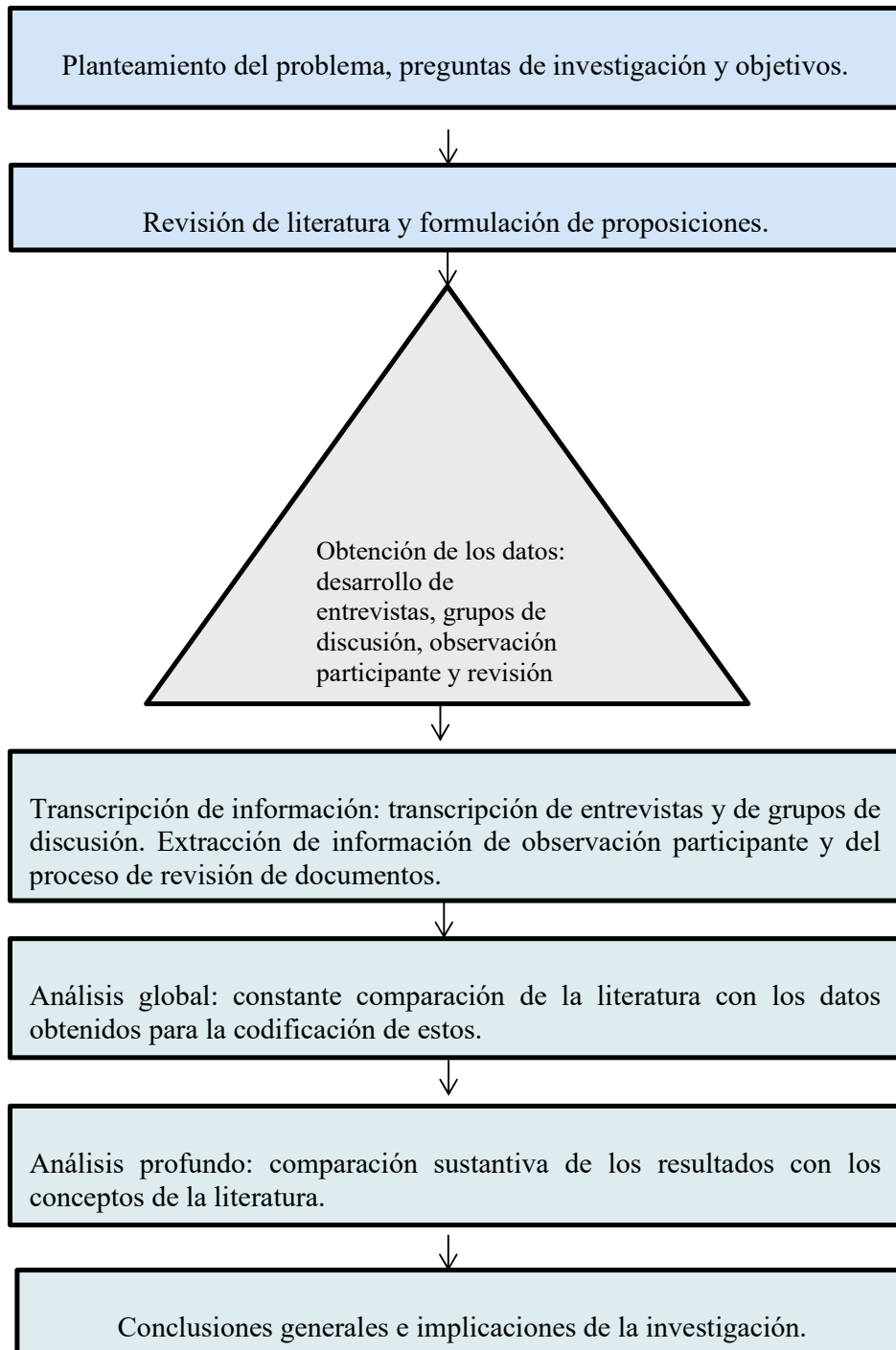
Para hacer comprensible la investigación, fue necesario demarcar el contexto en el cual se desarrolla, considerando el territorio, componentes socioculturales y población sujeto de la investigación, con el fin de construir conocimiento sobre la realidad de quienes construyen y viven en ese contexto determinado, donde las creencias, palabras, mitos y sentir son componentes determinantes del estudio.

El diseño cronológico de esta investigación involucró un proceso de cuatro años, desde el 2017 al 2020, teniendo en consideración que durante el periodo entre los años 2010 y 2011 hubo un proceso de formación en investigación que dio la base y el sustento al diseño y ejecución.



**Figura 24**

*Procedimiento metodológico de la investigación*



Fuente: Martínez (2006)

Así, con el objeto de cumplir con todas las etapas propuestas en el proyecto de investigación, se elaboró un esquema con todas las fases, actividades y periodos de ejecución; esto permitió hacer seguimiento al estado de avance. Dicho proceso se expone en la siguiente tabla.

Tabla 14  
*Etapas del proceso investigativo*

Fases	N°	Actividades	Periodos dentro del año		
			Agosto diciembre 2017	a Enero diciembre 2018	a Enero 2019 a diciembre 2020
Planificación	1	Selección de informantes			
	2	Elaboración de preguntas y objetivos			
	3	Ampliación de teoría			
Trabajo de campo	1	Revisión de documentos			
	2	Entrevistas			
	3	Grupos de discusión			
	4	Observación			
Análisis de información	1	Transcripción de información			
	2	Codificación			
	3	Agrupación			
	4	Descripción e interpretación			
Resultados y conclusiones					

Nota. Las cuatro fases que se expusieron en la figura anterior son previas a la obtención de resultados y conclusiones, son aquellas etapas componentes del proceso investigativo de la tesis doctoral que se presenta.

## **6.2 Proceso de investigación y metodología de estudio**

La investigación se posiciona dentro de un paradigma interpretativo, el cual busca comprender e identificar los niveles de participación de la Comunidad Educativa y Local del Colegio Quilacahuín y conocer las prácticas de gestión y liderazgo escolar del colegio que tienen incidencia en la participación. Para ello se utilizó la metodología cualitativa, pues dentro de sus características principales está la atención al contexto, “que la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquello” (Sandín, 2003, p.125). Por ello, el contexto y las relaciones que existen ocurren en un escenario real y único, invitando a indagar en la comprensión de los fenómenos socioeducativos.

Para atender la investigación, que posee una orientación a la comprensión, se recurrió al estudio de casos como método que permitió atender el propósito de la investigación, “el estudio de casos es la forma más pertinente y natural de las investigaciones ideográficas realizadas desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones” (Latorre et al. 1996, p.p. 233-234).

Así, se da comienzo a este apartado con una breve explicación del método de estudio de casos, tomado de varios autores consultados (Yin, 1994, Eisenhardt, 1989, Stake 1998, Rialpi y Criado 1998 y Latorre et al., 1996), quienes definieron el estudio de casos como una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, cuyo objetivo es ofrecer un marco para construir una teoría.

Eisenhardt (1989), específicamente, planteó que un estudio de caso contemporáneo es una táctica de investigación que busca comprender el funcionamiento, proceder y/o acontecer de un caso o varios en un contexto singular.

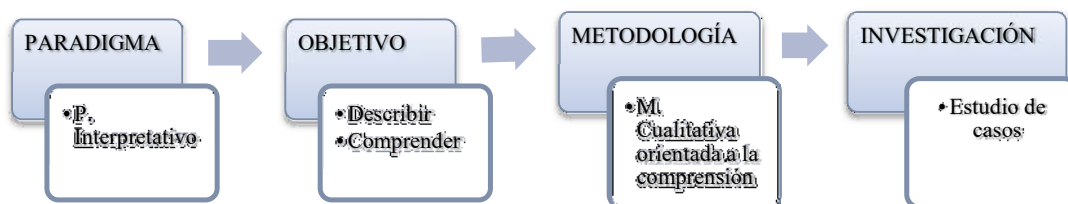
Existen diversos significados del estudio de casos, como método de investigación, el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998). De igual forma, Neiman y Quaranta como se citó en Vasilachis (2006) ubicaron los estudios de casos en la experiencia actual de la investigación social.

Estos mismos autores sustentaron la utilización del estudio de casos para el problema planteado en esta investigación una vez que se ha pretendido explicar una determinada circunstancia o bien desarrollar un análisis descriptivo sobre el fenómeno estudiado; en este caso, el nivel de participación de la Comunidad Local y Educativa del Colegio Quilacahuín, considerando las prácticas de gestión escolar que promueven o inhiben dicha participación de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Escolar.

El siguiente esquema muestra el paradigma desde el que se posiciona esta investigación, y específicamente el tipo de investigación que se utiliza para atender los objetivos.

**Figura 25**

*Del paradigma al método de investigación*



Fuente: Castillo y Vásquez (2003) y Hernández, Fernández y Baptista, (2014).

En la investigación cualitativa, y específicamente en esta, se busca “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998, p. 42). Dentro del tipo de información recogida se encuentran los discursos acerca de las percepciones, concepciones, tradiciones y creencias presentes, discursos con información que se ha ido construyendo a medida que se desarrolla la investigación. Ello tras el uso de técnicas de recogida de información como las entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos de discusión y revisión de documentos; con esto se pretendió describir y comprender los discursos en torno al actuar, es decir, se recogió información que permite contrastar y triangular lo que se obtuvo oralmente con los procesos observados, sumando a ello lo explicitado en los distintos documentos revisados: Proyecto Educativo Institucional (PEI), reglamento interno de convivencia escolar, plan de mejoramiento escolar y otros documentos de gestión.

Por su parte, Latorre et al. (2005) indicaron los tipos de estudios de casos existentes, y este en particular se enmarcó en el intrínseco, el cual se desarrolla al querer conseguir una mejor comprensión de un determinado caso. “No optamos por un caso concreto porque este represente a otros casos o porque sea ilustrativo de un determinado problema o fenómeno, sino porque es de interés por sí mismo” (Latorre et al., 1996, p. 58). En este estudio, el caso es la gestión escolar del Colegio Quilacahuín al servicio de la participación de la comunidad.

En síntesis, las características que ofrece la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1990) se resumen en lo siguiente:

- Proceso inductivo y posee un diseño flexible y emergente.
- Pretende describir y comprender cómo las personas experimentan, interpretan los significados de los fenómenos y la realidad en la que se encuentran.
- La investigación se ejecuta desde una mirada holística, describiendo los fenómenos de forma global.
- La persona que investiga se convierte en el instrumento principal de recogida de datos.
- El objetivo prioritario es la comprensión de las personas dentro un escenario determinado, los significados y las intenciones de las acciones humanas.
- Se desarrolla en situaciones naturales, no controladas y en base a unos métodos humanistas.
- Busca el conocimiento ideográfico y no generalizado.

Para otros autores como Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo para la investigación asume ciertas interpretaciones y concepciones de las dimensiones que son consideradas diferenciadoras y claves con relación al enfoque cuantitativo, las que se pueden resumir a continuación.

Tabla 15

*Comprensión de las distintas dimensiones que componen la investigación desde el enfoque cualitativo y vinculada a la investigación*

<b>Dimensión</b>	<b>Desde el enfoque cualitativo/Nuestra investigación</b>
Marcos generales de Referencia	Fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo/ Nuestro estudio tendrá carácter interpretativo.
Concepción de la realidad	Hay una realidad que descubrir, construir e interpretar. - Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. - La realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos/ Por ello para esta investigación se consideran diversos informantes con distintas realidades subjetivas las cuales serán recogidas y observadas con distintas técnicas.
Objetividad	Admite la subjetividad. / Se encuentra presente en gran parte de esta investigación.
Metas de la investigación	Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. / Para nuestra investigación la meta está en identificar, conocer y describir el nivel de participación de la Comunidad Educativa y Local del Colegio Quilacahuín, promocionada por las prácticas de gestión escolar, desde la experiencia de los participantes.
Lógica	Se aplica la lógica inductiva: de lo particular a lo general (de los datos a las generalizaciones, no estadísticas, y la teoría). /En el caso a investigar, lo particular está dado a la escasa participación en el Colegio Quilacahuín trayendo consigo consecuencias negativas, para ello la información será recogida para su posterior análisis y comprensión del fenómeno en lo general.
Relación entre ciencias físicas/ naturales y sociales	Las ciencias físicas/naturales y las sociales son diferentes. No se aplican los mismos principios.
Posición personal del investigador	Explícita. El investigador reconoce sus propios valores y creencias, incluso son fuentes de datos para el estudio. / Existe una posición neutra dentro del estudio, reconociendo sus puntos de vistas en cuanto a temas específicos de la investigación específicamente del contexto e informantes, además el investigador asumirá un rol participante mediante la técnica de observación.
Relación básica entre el investigador y el fenómeno estudiado	De interdependencia, se influyen. No se separan. / La posición neutra no implica una abstracción de la realidad estudiada, existe un periodo extenso de inmersión en el caso por 18 meses, generando una interdependencia.

---

Generación de la teoría	La teoría se construye básicamente a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados. Se genera una nueva teoría de la información recolectada. / A medida que se vaya recogiendo información, observando la realidad del caso y triangulando información se irá generando nueva teoría relacionada a la participación de la comunidad local en un contexto rural e indígena, en base a las prácticas de gestión escolar del director y su equipo.
La revisión de la literatura y las variables o conceptos de estudio	El investigador confía en el proceso mismo de investigación para identificar los conceptos clave y descubrir cómo se relacionan. / En el transcurso de la investigación se generará una revisión extensa de la literatura relacionada a la gestión escolar, participación, educación católica, rural e indígena, políticas de participación, de donde se extraerán conceptos claves y su vinculación con el caso de estudio.
Hipótesis	Se generan hipótesis durante el estudio o al final de este.
Diseño de la investigación	Abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio. / La investigación en general tendrá flexibilidad, el proceso investigativo se caracterizará por su dinamismo, con el fin de modificar aspectos que sean necesarios, así atender la realidad.
Población-muestra	Regularmente no se pretende generalizar los resultados obtenidos en la muestra a una población. / Los resultados que se obtengan tendrán la particularidad de ser únicos, por lo que no se generalizará, lo encontrado en cada colectivo que componen la comunidad local de Quilacahuín no necesariamente será equivalente a toda la comunidad en general o bien a otro caso de estudio.
Muestra	Se involucran pocos casos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio, sino analizarlos intensivamente. / El caso de estudio es el colegio de Quilacahuín y su comunidad local, por lo que no habrá otros colegios o comunidades.
Composición de la muestra	Casos individuales, representativos no desde el punto de vista estadístico, sino teórico. / El foco de la investigación es un colegio y su comunidad, por lo que la selección del caso está dada de manera intencionada.
Naturaleza de los datos	La naturaleza de los datos es cualitativa (textos, narraciones, significados, etcétera). / La información se obtendrá del discurso de las personas entrevistadas, documentos internos del colegio y textos que se generan tras la observación participante entre otros.
Tipo de datos	Datos profundos y enriquecedores/ al ser un estudio casos y la investigación involucra diversas técnicas para recoger información, obtendremos una serie de información única y profunda.

---

Recolección de los datos	La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio. / Para la obtención de información el investigador se introducirá en el caso por aproximadamente 18 meses, en los cuales desarrollará diversas técnicas de recogida de información, siendo clave su participación en el proceso.
Concepción de los participantes en la recolección de datos	Los participantes son fuentes internas de datos. El investigador también es un participante. / Los distintos agentes que componen la Comunidad Local y Educativa, serán las fuentes de información, además de los que recoja el investigador en la observación participante.
Finalidad del análisis de los datos	Comprender a las personas, procesos, eventos y sus contextos. / En este caso particular se comprenderá lo que exponen diversos representantes de la Comunidad Local y Educativa que son parte del Colegio Quilacahuín, considerando sus roles y contexto.
Características del análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progresivo y varía dependiendo del modo en que se recojan los datos y el tipo de estos (textuales, simbólicos, en audio y/o video).</li> <li>- Fundamentado en la inducción analítica.</li> <li>- Basado en casos o personas y sus manifestaciones.</li> <li>- El análisis consiste en describir información y desarrollar temas. /El análisis de la información se hará de manera mixta, se utilizarán software como el Atlas ti8, además de análisis de contenido de manera manual.</li> </ul>
Forma de los datos para analizar	Datos en forma de textos, imágenes, piezas audiovisuales, documentos y objetos personales. / Se analizarán textos, audios de entrevistas y situaciones observadas.
Proceso del análisis de los datos	Por lo general, el análisis no se inicia con ideas preconcebidas sobre cómo se relacionan los conceptos o variables. Conforme se van reuniendo los datos verbales, en texto y/o audiovisuales, se analizan para determinar significados y describir el fenómeno estudiado desde el punto de vista de sus actores. Se conjuntan descripciones de participantes con las del investigador. / En este caso particular previamente se seleccionarán categorías de análisis, estas se obtendrán de la revisión bibliográfica, con ello se podrá describir de mejor manera la participación de la Comunidad Local y Educativa, relacionada a las prácticas de gestión que la promueven.
Perspectiva del investigador en el análisis de los datos	Interna (desde los datos). El investigador involucra en el análisis sus propias creencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio. / Ya sea de manera directa o indirecta el investigador involucrará sus creencias con relación a la participación y prácticas de gestión.
Principales criterios de evaluación en la recolección y análisis de los datos	Credibilidad, confirmación, valoración, representatividad de voces y transferencia. / Una de las características de la investigación es el tiempo de inmersión en el caso, la propuesta es de aproximadamente de un año y medio, con el fin de ir contrastando los hallazgos con los diversos informantes que son



---

	parte de la Comunidad Local y Educativa del Colegio Quilacahuín, la idea es recoger la información en los espacios donde se desenvuelven habitualmente. Además, se realizará una descripción detallada de los informantes y su contexto, características únicas del caso, así quienes deseen transferir aspectos de la investigación estarán al tanto de sus particularidades. Otro criterio para considerar esa la constante recogida de información, triangulación y saturación, junto a un constante seguimiento y reflexión del proceso.
Presentación de resultados	El investigador emplea una variedad de formatos para reportar sus resultados: narraciones, fragmentos de textos, videos, audios, fotografías y mapas; diagramas, matrices y modelos conceptuales. / Inicialmente para esta investigación se tiene previsto entregar informe de resultados y conclusiones, a través de textos y diagramas.
Reporte de resultados	Los reportes pueden utilizar un tono personal y emotivo. / Serán expuestos considerando los componentes de la tesis, dando respuesta a los objetivos planteados.

---

Nota. La Tabla 15 muestra las principales consideraciones que posee la investigación cualitativa desde diversas dimensiones y como estas son llevadas en la investigación que se desarrollará en el Colegio Quilacahuín.

Fuente: elaboración propia con base en Hernández et al. (2014).

Desde el enfoque cualitativo, y recogiendo lo que exponen Hernández et al. (2014), existe una diversidad de nociones o concepciones interpretativas que consideran aspectos en común y, para este estudio en particular, no quedan al margen: cada individuo o grupo social posee su particular manera de ver el mundo y entender situaciones, particularidad que construye de manera heredada, por su experiencia y cultura del contexto, mediante la investigación que se pretende comprender.

### **6.3 Características de contexto del caso de estudio**

El presente estudio se ha realizado en Chile, específicamente en la región de Los Lagos, provincia de Osorno, comuna de San Pablo, localidad de Quilacahuín ubicada entre los 40°15' y los 44°14' de latitud sur. La comuna de San Pablo se encuentra a 130 km de Puerto Montt, capital regional; a 28 km de la ciudad de Osorno, capital provincial; y apartada 1000 km de Santiago, capital de Chile. El centro urbano de San Pablo limita con las comunas de La Unión y Río Bueno (al norte), Osorno (al sur), Puyehue (al este) y San Juan de la Costa (al oeste).

La superficie de la comuna de San Pablo es de 637.3 km<sup>2</sup>, lo que representa un 6.7 % de la provincia de Osorno, un 0.88 % de la X Región y un 0.08 % del territorio continental e insular del país. Es una comuna mayoritariamente rural, el número de habitantes asciende a 10 162 (datos censales 2002 proyectados al 2006).

Esta región presenta un clima templado lluvioso y abundante y una vegetación de tipo bosque siempreverde, rodeada de una gran cantidad de ríos y lagos, clima y vegetación ideal para la vida campesina, gracias a ello, aún quedan comunidades campesinas e indígenas que viven de la tierra y el bosque, como elemento central de la cosmovisión Mapuche- huilliche. La población a nivel regional oscila alrededor de los 850 000 habitantes, según proyecciones del Instituto Nacional de Estadística (INE), distribuidos en una superficie de 48 583.6 km<sup>2</sup>, asumiendo el 6.4 % del territorio nacional, con aproximadamente 256 548 habitantes rurales, según proyección de la misma entidad para el año 2017.

En cuanto a la configuración educativa de los centros escolares presentes en la comuna que son dependientes de la municipalidad de San Pablo, hay 10 escuelas básicas y 1 liceo técnico. Junto a ellos se encuentran los establecimientos educacionales dependientes de corporaciones y/o fundaciones, que suman otras 11 escuelas básicas y 1 establecimiento educacional completo, este último correspondiente al Colegio Quilacahuín<sup>16</sup>, foco del estudio. En resumen, la comuna de San Pablo posee 21 escuelas básicas: 2 de ellas son urbanas y las otras 19 están emplazadas en sectores rurales, 1 liceo urbano y un establecimiento educacional de enseñanza básica y enseñanza media de características rurales.

---

<sup>16</sup> Quilacahuín significa en lengua mapuche-huilliche, “tres reuniones”.

**Figura 26**

*Mapa de la comuna de San Pablo*



Fuente: Ilustre Municipalidad de San Pablo (2018).

### ***6.3.1 Las misiones y la Fundación Misiones de la Costa***

Las misiones<sup>17</sup> católicas en la provincia de Osorno, región de Los Lagos de Chile, actualmente son cuatro: Quilacahuín, San Juan de la Costa, Cuinco y Rahue. Creadas a fines del siglo XVIII y comienzo del XIX, todas ellas han sido animadas por una fuerte presencia de comunidades religiosas católicas insertas en el mundo indígena mapuche-huilliche<sup>18</sup>. Una de las áreas a ser atendidas en las misiones ha sido siempre la educación, adecuándose a los contextos y circunstancias históricas, teniendo que

---

<sup>17</sup> Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Fundación Misiones de la Costa, para sus colegios en la misión San Juan y Quilacahuín.

<sup>18</sup> Mapuche-huilliche quiere decir “gente del sur”. Ellos poblaron la depresión intermedia desde el río Toltén hasta el Seno de Reloncaví. La zona específica de este asentamiento indígena fue Osorno, Llanquihue y Valdivia, indígenas pertenecientes al pueblo originario de América del Sur.

enfrentar diversas dificultades, como: incendios, pestes, escaso financiamiento, falta de profesores e incluso escases de agua, llevando a los religiosos a buscar ayuda en países europeos, con el fin de seguir entregando una educación evangelizadora, al servicio de las comunidades y sus familias (Fundación Misiones de la Costa, 2015).

Las misiones dejan de ser gestionadas por las congregaciones franciscanas a mediados de 1996, debido a la falta de religiosos que pudieran continuar con la labor de sus predecesores, surgiendo así la Fundación Misiones de la Costa. Esta es una organización sin fines de lucro de la Iglesia católica, conformadas por las Misiones de San Juan de la Costa, Cuinco y Quilacahuín, que buscan servir con el carisma misionero franciscano al desarrollo integral del individuo y la comunidad preferentemente indígena en la diócesis de Osorno. Hoy la Fundación Misiones de la Costa gestiona obras vinculadas a educación, salud y desarrollo social en tres de las cuatro misiones originales; destacan como obras fundamentales los colegios técnicos en la misión San Juan y en la misión de Quilacahuín.

Los orígenes de la fundación datan de 1996, cuando el obispo de Osorno, en aquel entonces Monseñor Alejandro Goic K., la erige. Los tres curas párrocos de la costa son considerados los fundadores de la nueva institución que se levanta; así, en diciembre de aquel año, se le otorga personalidad jurídica canónica y se nombran los primeros siete consejeros. Este nombramiento se realiza de la siguiente manera:

- Dos consejeros, que serán elegidos por el obispo de Osorno.
- Un consejero, nombrado por los Hermanos Penitentes.
- Un consejero, que será designado por los párrocos de las misiones.
- Tres consejeros, que serán elegidos por los cuatro anteriores conforme a la competencia de cada cual en materias de educación, salud y desarrollo social.

El directorio de la Fundación pasa a ser el estamento de mayor autoridad dentro del colegio Quilacahuín, es quien mediante un administrador designado seleccionan a los distintos profesionales que gestionaran las diversas obras.

Para una mejor comprensión de la selección de los consejeros, en la siguiente imagen se ilustra la configuración del directorio rector de la Fundación Misiones de la Costa.

**Figura 27**

*Composición del directorio de la Fundación Misiones de la Costa*



Fuente: Fundación Misiones de la Costa (1996).

Estos primeros siete consejeros fueron los responsables de cumplir los estatutos que rigen el funcionamiento de la Fundación Misiones de la Costa, los cuales fueron elaborados por sus fundadores, destacando la gestión a desarrollar y el sentido de su creación.

Promover, en conformidad con las orientaciones pastorales de la diócesis de Osorno, el desarrollo integral de quienes viven en o provienen del territorio de las actuales parroquias de Cunico, San Juan de la Costa y Quilacahuín, con los medios que están a su alcance. De esta manera prolongará o extenderá las obras educacionales, de salud y de promoción del desarrollo cultural y socioeconómico de las Misiones de la Costa al servicio de esos sectores. (Estatutos Fundación Misiones de la Costa, 1996, artículo 4°).

En este párrafo se expone la tarea y sentido de la creación de la Fundación Misiones de la Costa, con relación a la atención de los habitantes de los territorios donde están presente tres misiones católicas, específicamente en sector costa de la provincia de Osorno con una alta población indígena, destacando los servicios educacionales, salud y desarrollo sociocultural-económico, para aquel entonces la institución administrada dos hospitales, dos colegios y tres fundos agrícolas-forestales. En la actualidad el rol de la fundación se ha centrado en el servicio educacional de los habitantes del sector costa, con énfasis en la religión católica y cultura mapuche-huilliche.

### 6.3.2 Antecedentes del Colegio Quilacahuín

Específicamente, el estudio se centra en el Colegio Quilacahuín, centro escolar emplazado en la misión de Quilacahuín que data del año 1794, época en la que se presentaron los primeros procesos educativos vinculados a la evangelización del pueblo mapuche- huilliche en la provincia de Osorno (Poblete, 2009). Proceso iniciado el año 1553, cuando entran a territorio chileno la primera misión franciscana, quienes fueron asumiendo nuevos territorios a medida que la conquista española avanzaba (Ciré, 2002).

Con relación a los antecedentes del caso de estudio, es posible señalar que, al inicio de esta investigación, durante el año 2017, el Colegio Quilacahuín contaba con 181 estudiantes, desde primero básico a cuarto año medio, distribución que se aprecia en la siguiente tabla, donde el 75 % de niños, niñas y jóvenes son de ascendencia mapuche-huilliche. En su mayor porcentaje, los estudiantes provenían de las siguientes localidades aledañas a la misión de Quilacahuín: Cofalmo, Trinidad, Currimahuida, Cantiamo, Lololhue, Huacahuencul, La Junta, Currupulli, Bellavista, Quilmahue y Trumao, lugares con una alta concentración de familias mapuches-huilliches.

Tabla 16

*Distribución de estudiantes por nivel educativo*

Nivel educativo	Enseñanza básica								Enseñanza media			
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°
N° de estudiantes	2	7	8	10	13	21	14	27	21	23	20	15
Total									181			

Nota. Muestra el número de estudiantes por cada nivel educativo que atiende el Colegio Quilacahuín.

Fuente: Colegio Quilacahuín (2017)

Esta institución, durante el 2017, estaba compuesta por 25 profesores y 18 asistentes de la educación; profesionales encargados de la atención educativa de niños, niñas y

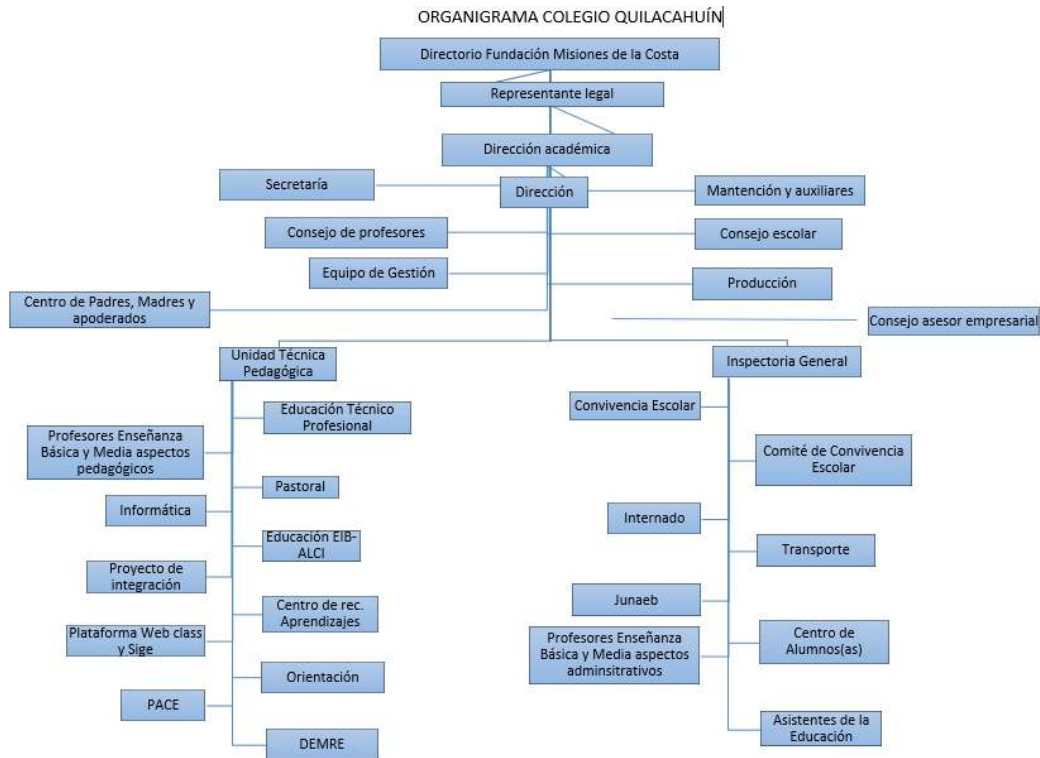
jóvenes, quienes asumen diferentes roles y tareas con el fin de cumplir su cometido. En cuanto a la composición del cuerpo de profesores, corresponde a: 09 hombres y 18 mujeres, de ellos 14 cumplen sus funciones en enseñanza media y los otros 13 en enseñanza básica. Del total de profesores 07 viven en el sector de Quilacahuín y los otros 20 provienen de la ciudad de Osorno, transportados por movilización que otorga la institución, de los 27 profesores 06 de ellos poseen apellidos con ascendencia indígena.

En cuanto a los asistentes de la educación, quienes colaboran al equipo docente en el rol educativo, de los 18 que componen este estamento, 11 son hombres y 07 mujeres, de ellos 13 viven en Quilacahuín o sus alrededores y los otros viven en la ciudad de Osorno. De este grupo 11 de ellos poseen apellidos con ascendencia indígena, sus roles dentro del quehacer educativo son diversos: 03 manipuladores de alimentos, 01 bibliotecaria, 04 auxiliares de aseo, 04 de apoyo a la docencia, 02 administrativos, 01 informático, 03 inspectores de internado.

Los distintos profesionales, profesores y asistentes de la educación pertenecen a los estamentos que componen el establecimiento educacional y debe ser gestionado por la dirección. Para una mejor comprensión de los estamentos que son parte del colegio se presentan el organigrama del establecimiento en la Figura 28.

**Figura 28**

*Organigrama del Colegio Quilacahuín*



Fuente: Colegio Quilacahuín (2018).

La educación en la misión de Quilacahuín data de fines del siglo XVII; en esa época la educación contemplaba solo la enseñanza básica, con énfasis en el trabajo agrícola. El 31 de marzo de 1994, el Ministerio de Educación de Chile otorgó el reconocimiento oficial al Colegio Forestal Quilacahuín, dando continuidad de estudios a los jóvenes que egresaban de enseñanza básica, se les preparaba para obtener un título profesional de nivel medio; hasta el año 2008 Técnico Forestal, especialidad que fue cambiada por Técnico Agropecuario, siendo esta última la vigente durante el periodo de la investigación.

La educación técnica del colegio y las especialidades que han estado presente, han surgido inicialmente con la intención de atender la necesidad productiva de la región, como han sido aquellas vinculada al manejo de bosques, producción de especies forestales, obtención de productos forestales no madereros y cosecha forestal, siendo



este último uno de los principales motivos que motivó a la comunidad a cambiar de especialidad en el año 2005, dado a que la especialidad forestal atentaba a los principios y valores de la cultura mapuche-huilliche, en cuanto al cuidado del medio ambiente y relación con la naturaleza, estableciéndose la especialidad agrícola como aquella que da más sentido a la cosmovisión y vivir de la comunidad aledaña al colegio (Proyecto Educativo Institucional, 2015).

La misión se caracteriza por su entorno natural, ideal para la enseñanza de la especialidad agrícola, dado que está rodeada de espacios que permiten el cultivo, la crianza de animales y la recolección de frutos y semillas, además su ubicación es estratégica al emplazarse en la parte alta de un cerro, evitando inundaciones que son características en el sector cada cierta cantidad de años, además se ubica en un punto donde se unen diversos caminos que facilitan en algo el acceso de las familias a la misión, su arquitectura se caracteriza por las variadas construcciones que destacan en medio de la abundante vegetación, la mayoría de las casas en sus inicios estaban destinadas para cobijar a los funcionarios de la salud, profesores y estudiantes bajo en régimen de internado. En la actualidad son ocupadas por algunos profesores y familias que han solicitado ocuparlas.

Entre valles y montañas se encuentra la misión de Quilacahuín, que por décadas ha sido el punto de encuentro entre la comunidad local, la iglesia católica y el Colegio Quilacahuín, la cual se puede visualizar a continuación.

## Figura 29

*Vista aérea de la misión de Quilacahuín*



Fuente: Google Maps

### **6.4 Participantes y sus características**

Teniendo en consideración que la investigación cualitativa se destaca por ver las cosas desde la mirada de quienes están siendo estudiados, donde los acontecimientos siguen un cauce natural y muchas veces impredecible para quienes investigan, el investigador ha de vincularse en el medio donde se encuentran los informantes, escuchando de manera activa y reflexionando constantemente. Los participantes asumen una importancia clave en este tipo de investigación. La población en estudio es la que integra la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín, centro escolar particular subvencionado de la provincia de Osorno, sector rural de la comuna de San Pablo, entidad dependiente de la Fundación Misiones de la Costa. Además de la consideración de otras instituciones que conviven territorialmente con el centro escolar y son parte de la comunidad local, como las comunidades indígenas, la junta de vecinos, parroquia, entre otras.

Para la selección de los informantes clave, el proceso fue intencionado; con ello se buscó de primera fuente, como son los distintos agentes que componen y representan la comunidad local y educativa del colegio Quilacahuín, para que a través del dialogo constante nos proporcionen información relevante para la investigación. Respecto a quienes se seleccionaron, se optó por los distintos roles existentes en el colegio, como los estudiantes, los padres, madres y/o apoderados, los profesores, los asistentes de la educación y los voluntarios. Además, la selección se extendió a representantes de la comunidad local quienes directa e indirectamente poseen un vínculo con el establecimiento educacional.

Primeramente, se hizo una invitación formal a quienes fueron seleccionados para ser informantes clave, ellos aceptaron la invitación a ser parte del proceso investigativo, siendo considerados como informantes de primera fuente. Tal como se expuso anteriormente, la selección de los informantes fue intencionada (Patton, 2002) y siguió el principio de atender ciertos criterios de selección necesarios. Para esta investigación, se consideró lo planteado por Mendieta (2015), selección tipo propositivo, con base en el dominio del tema y el conocimiento particular del tema. En el siguiente esquema se exponen las técnicas, los informantes y los criterios utilizados para la selección.

Tabla 17

*Técnicas de recogida de información, informantes, actividad desarrollada en el colegio y antecedentes de los informantes que cumplen con los criterios de selección*

<b>Técnica de recogida de información</b>	<b>Informante/ situación</b>	<b>Antecedentes del informante</b>
Observación participante	Docente 1. Observación en reunión de padres y madres	Docente de aula y tutor con no más de dos años de antigüedad en la institución.
	Director. Observación en reunión con docentes	Director como guía de reunión administrativa con docentes.
	Director. Observación en reunión con equipo directivo	Director como guía en reunión semanal con equipo directivo.
	Director. Asamblea general de padres y madres	Director como encargado del centro convoca y desarrolla asamblea con padres y madres.
	Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en reunión con profesores	Jefe UTP, integrante del equipo directivo en reunión académica con docentes.
	Consejo escolar con todos sus integrantes	Integrantes del consejo escolar en cuatro reuniones se encuentran a sesionar.
	Director	Docente que lleva tres años en el cargo y es la primera vez que se desempeña en

Entrevista semiestructurada	Inspectora general	un contexto rural e indígena, teniendo la experiencia de dirigir colegios católicos. Docente que lleva 34 años en la institución, 10 de ellos en el cargo de inspectora. Cumple el rol de velar por el buen funcionamiento del centro escolar, principalmente con relación a la convivencia escolar.
	Jefa de la UTP	Docente que lleva cuatro años en el centro escolar, desarrolla actividades de aula y coordinación técnica pedagógica con todos los docentes.
	Docente 1	Docente de aula y tutor en los niveles iniciales con más de 10 años en la institución.
	Docente 2	Docente de aula y tutor con antigüedad de no más de cinco años en la institución.
	Docente 3	Docente de aula y tutor con no más de dos años de antigüedad en la institución.
	Asistente de la educación	Asistente que desempeña su trabajo en la biblioteca del centro escolar.
	Voluntario	Profesional del área social que lleva un año como voluntario en un programa de América solidaria, con foco en el acercamiento a la comunidad.
	Padre, madre, tutor 1	Familiar que pertenece a la directiva de un curso del nivel de estudiantes de 10 a 13 años.
	Representante de la comunidad 1	Autoridad ancestral del territorio donde se encuentra emplazado el centro escolar.
	Representante de la comunidad 2	Representante de la comunidad que colabora con la enseñanza de la asignatura de Lengua y Cultura Indígenas.
Grupos de discusión	Representante de la comunidad 3	Párroco de la comunidad de Quilacahuín y asesor en temas religiosos del centro escolar.
	Representante 1 del Consejo escolar	Representante de los asistentes de la educación.
	Grupo de estudiantes 1	10 estudiantes, entre 10 y 13 años, que representan el segundo nivel de enseñanza básica del centro escolar.
	Grupo de estudiantes 2	10 estudiantes, entre 14 y 17 años, que representan a los niveles de enseñanza media del centro escolar.

#### ***6.4.1 Descripción de los informantes***

La selección de los informantes es una etapa del proceso de recogida de información; para ello, se consideran algunas condiciones y/o criterios que deben tener las personas que compartirían sus percepciones y visiones de los temas consultados y observados. Entre estas condiciones están: experiencia en los cargos, trayectoria laboral,

representación en estamentos u órganos internos al establecimiento educacional, representación en órganos o entidades presentes en el territorio, tiempo disponible para responder las encuestas y/o participar en los grupos de discusión y, finalmente, aceptar la invitación de ser parte del proceso de investigación.

La selección de informantes, como lo expuso Ruiz (2003), se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que garanticen mejor cantidad (saturación) y calidad (riqueza) de la información. Específicamente, para la observación participante, se seleccionaron espacios específicos que permitieran observar situaciones de la propia investigación, como la participación en cuanto a tipos y niveles en diversos escenarios. Con relación a las entrevistas semiestructuradas, se escogen informantes clave, caracterizados a continuación.

**Director:** profesor de matemática con postítulo en consejería educacional y vocacional, formado en la Universidad Católica de Chile y con varios cursos de especialización. Edad de 60 años, con amplia experiencia en gestión directiva y técnico pedagógico de colegios científicos humanistas y técnicos profesionales católicos, tanto en ambientes urbanos populares como en colegios privados de excelencia. Capacitado para la alta dirección de fundaciones educacionales sin fines de lucro, incluyendo la gestión laboral. Experiencia internacional en el ámbito de Federación Internacional Fe y Alegría y de la Comunidad Mundial de Vida Cristiana. El 2017 corresponde a su tercer año como director del Colegio Quilacahuín.

**Docentes 1:** profesora de enseñanza básica con postítulo en el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, de la Universidad de Los Lagos de Osorno, con diversos cursos de especialización y 31 años de experiencia (16 de ellos en el Colegio Quilacahuín como profesora de educación básica en los niveles de primero a cuarto año básico). Toda su estadía en el colegio ha estado como profesora jefa/tutora, por lo que tiene una vasta experiencia en relaciones con padres, madres y estudiantes.

**Docente 2 y Jefe de la UTP<sup>19</sup>:** profesora de Estado en educación media en Historia y Geografía, titulada en la Universidad de Los Lagos de Osorno, con suficiente formación en procesos educativos, evaluación, currículum y didáctica. Con 18 años de experiencia, cuatro de ellos en el Colegio Quilacahuín, desarrollando labores de docencia en aula, profesora jefa (tutora) y jefe de la UTP. En resumen, su labor es clave en la relación con los estudiantes, profesores del colegio, padres y madres.

**Docente 3:** profesora de Historia y Ciencias Sociales, titulada de la Universidad de Santiago de Chile, con 12 años de experiencia. En su ejercicio docente se ha desempeñado como profesora jefa (tutora) y profesora de especialidad de quinto año básico a cuarto año medio. En el Colegio Quilacahuín presenta una antigüedad de dos años y se desempeña como coordinadora de la educación intercultural y profesora de Historia y Ciencias Sociales. Su relación con la autoridad ancestral cumple un rol de vínculo con el colegio y su comunidad.

**Inspectora general<sup>20</sup>:** profesora de Estado en educación general básica, titulada en la Universidad de Chile en 1982, posee una amplia formación en las áreas de administración educacional, convivencia escolar y relaciones interpersonales. Con 36 años de servicio, todos ejercidos en el Colegio Quilacahuín; 21 años dedicada a la docencia como profesora de enseñanza básica en los niveles de primero a octavo año básico, 15 años en el cargo de inspectora general, docencia y profesora jefa (tutora). Posee una visión histórica de los procesos que ha vivido el establecimiento educacional, se vincula con la dirección, estudiantes, padres y madres.

**Asistente de la educación:** trabajadora que lleva 28 años vinculada a la institución; durante su permanencia en el establecimiento educacional se ha desempeñado en dos roles: los primeros 18 años, como asistente en el internado del colegio, a cargo de los

---

<sup>19</sup> Docente directivo superior, responsable inmediato de organizar, coordinar y supervisar el trabajo técnico-pedagógico de los distintos organismos del colegio, de manera que funcionen eficiente y armónicamente.

<sup>20</sup> Docente directivo que tiene como responsabilidad velar porque las actividades del establecimiento se desarrollen en un ambiente de disciplina, bienestar y sana convivencia.

niños de enseñanza básica; tras la baja de estudiantes internos, asume una vacante en el Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), espacio educativo que conjuga la biblioteca y otros materiales de apoyo a la educación, cumpliendo el rol de encargada. Su trayectoria laboral la convierte en una informante clave para recoger visiones y percepciones de las prácticas de gestión que favorecen o dificultan la participación.

**Voluntaria:** profesional del área social que lleva un año como voluntario en un programa de América Solidaria<sup>21</sup>, con foco en el acercamiento a la comunidad y relaciones con los estudiantes. Su rol como voluntaria la ha llevado al diálogo con distintos agentes que componen la comunidad educativa y la comunidad territorial.

**Padre, madre, tutor:** madre de tres estudiantes que cursan quinto y octavo año básico y una egresada, apoderada que toda su estadía en el establecimiento ha estado vinculada a las directivas de cursos; es decir, por más de 10 años se ha relacionado con diversos docentes y directivos, lo que la convierte en una persona con mucha experiencia.

**Representante de la comunidad territorial 1:** machi, autoridad ancestral del territorio donde se encuentra emplazado el centro escolar. La machi, según documentos de la Biblioteca Nacional de Chile, es quien cumple el rol por un llamado especial del dios de la cultura mapuche-huilliche (Chau o Ngenechen). Es la persona encargada de sanar a las personas enfermas que acuden a ella, para ello desarrolla ceremonias, cantos y rezos acompañados de instrumentos mágicos como el cultrún y ramas de vegetales. En su calidad de autoridad ancestral, es quien lidera en el territorio las decisiones en el accionar del pueblo mapuche-huilliche presente en el sector.

**Representante de la comunidad territorial 2:** representante de la comunidad que colabora con la enseñanza de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena desde primer año a octavo año básico; esta asignatura es de carácter obligatorio para las escuelas que poseen un alto número de estudiantes indígenas. Para su implementación es necesaria la

---

<sup>21</sup> Organización internacional que impulsa y forma una red de voluntarios y voluntarias trabajando junto con las comunidades y con organizaciones que desarrollan programas enfocados en el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes del continente americano.

presencia de una educadora tradicional, quien tiene la tarea de vincular los conocimientos de la lengua, creencias, tradiciones y cosmovisión del pueblo mapuche-huilliche presente en la comunidad escolar y entregárselos a los estudiantes. Para asumir el rol de educadora, es necesario que la comunidad del territorio vinculada al establecimiento educacional la valide en un consejo de comunidades; además, debe acreditar competencias lingüísticas y culturales suficientes. Este rol, perfil y proceso que tiene la educadora tradicional, la vuelve una informante clave para el proceso investigativo, pues representa a la comunidad territorial más ampliada.

**Representante de la comunidad 3:** párroco de la comunidad de Quilacahuín y asesor en cuestiones católicas. El Colegio Quilacahuín se encuentra inserto en la misión del mismo nombre, espacio donde se encuentra la Parroquia San Bernardino, donde es el párroco quien lidera las actividades católicas en el sector, recorre y visita las distintas familias que configuran la comunidad local. Este sacerdote lleva seis años cumpliendo su misión, convirtiéndose en un informante importante para la investigación.

**Integrante del consejo escolar:** representante de los asistentes de la educación, este integrante es elegido entre sus pares para representarlos ante el consejo. Se caracteriza por tener más de 20 años trabajando en la institución y participa activamente en las reuniones que convoca el consejo, además de ser partícipe en distintos órganos presentes, como el sindicato de trabajadores, el comité paritario y el centro de padres y madres. Este funcionario posee una vasta experiencia y representatividad entre sus pares.

En cuanto a los grupos de discusión, los informantes seleccionados corresponden a jóvenes que son parte de la comunidad escolar, con edades entre los 14 y 17 años, quienes pertenecen a la educación media del colegio, por ende, se conocen; además, poseen la particularidad de que la participación es un tema que les interesa. Junto a ello, estos estudiantes y sus familias conciernen a diversas agrupaciones que se encuentran en el territorio, además exponen su visión cerca de la comunidad de donde provienen.

**Grupo de estudiantes 1 y 2:** grupos conformados por ocho estudiantes entre 14 y 17 años que representan el nivel de enseñanza media del centro escolar. La condición para



ser parte de la invitación es que al menos tengan una antigüedad de dos años en el establecimiento.

Para acceder a cada participante en el proceso de recolección de información y hacerles la invitación, se conversó previamente con cada uno de ellos, informándoles acerca de los objetivos de la investigación, especificando el rol que tendrían en el proceso. Tras la invitación personal se establecieron las fechas de las entrevistas, previo al desarrollo del guion de las entrevistas y grupos de discusión se solicitó a cada informante firmar el consentimiento para ser grabados, documentos firmados que se encuentra a disposición.

## **6.5 Técnicas de recogida de información**

Como lo expusieron Hernández et al. (2014), es necesario tener acceso a varias fuentes de información y métodos para recolectar la información y triangular. Al momento que se decide efectuar una indagación cualitativa, se está consciente de la existencia de una abundante y rica presencia de información proveniente de diversos actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección.

En este segmento se dan a conocer las técnicas con las que se recogió la información, siendo correspondientes y coherentes con el enfoque investigativo cualitativo, con las características socioculturales de los informantes y con las pretensiones de la investigación; es decir, en atención a los objetivos propuestos. Además, las técnicas seleccionadas (al menos dos de ellas) se acomodaron al tipo de participantes en la investigación, quienes prefieren el habla como modo de expresión, “en ella lo que se dice, lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto” (Canales y Peinado, 1996, p. 289).

Algunas de las características de las técnicas utilizadas atienden a que proporcionan información medida no en términos de cantidad, intensidad o frecuencia, sino como datos valiosos y profundos, puesto que normalmente son experiencias, creencias, significados y/o expectativas de las personas; además, la información que se recoge posee la característica de ser dinámica. A nivel de investigador, se obtienen miradas desde dentro, dadas por la interacción y el contacto con quienes proporcionan

información, por lo que se vuelve flexible y un caso único, que no es generalizable. A continuación, se presentan las técnicas para recoger información en la investigación.

#### **a. Revisión de documentos**

La investigación cualitativa apoyada en la revisión de documentos se enfoca en reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de documentos, los cuales han sido elaborados por distintos agentes. Para ello se entiende como documento:

[...] amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación, incluye relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memorandos, registros...notas de reuniones, apuntes [...]. (Earlandson et al., 1993, como se citó en Valles, 2000)

Para esta investigación en particular, se hace una revisión exhaustiva a documentos escritos oficiales de la institución, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el reglamento interno de convivencia escolar, el plan de mejoramiento<sup>22</sup>, las actas del consejo escolar e informes emanados de la agencia de calidad. Con esta técnica se pretende extraer toda información posible que tenga relación y concordancia con el objeto de investigación.

Para su revisión se ha elaborado una ficha; en ella se identifican el nombre del documento, el contenido y el número de página donde se encuentra la información que es relevante para la investigación y otro apartado que describe con qué otro documento se relaciona; “el análisis comienza por establecer unidades básicas de relevancia, que el investigador se propone extraer del corpus” (Navarro y Díaz, 1995, p. 192).

---

<sup>22</sup> El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es una herramienta que sitúa a los establecimientos en una lógica de trabajo que apunta al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes, para esto, debe comprometer a toda la comunidad a participar y trabajar por mejorar los resultados de una entidad y sus prácticas institucionales y pedagógicas. Esta herramienta permite a los establecimientos abordar cuatro áreas de proceso que consideran el quehacer habitual de estos, dichas áreas son: gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia y gestión de recursos (MINEDUC, 2013).

La idea se centra en extraer información de los documentos, aplicándoles ciertas preguntas guía, con el fin de que el documento entregue información que atienda a los objetivos propuestos. El procedimiento para la revisión comienza por definir el material a ser revisado; este, al ser extenso, se ha seleccionado una muestra, teniendo como criterio un periodo de tiempo, específicamente los últimos tres años. Tras ello se han definido las unidades básicas que se van a reunir; para este caso, específicamente frases o párrafos que contengan la temática en investigación. Posteriormente, se desarrolla una codificación y se realiza el análisis.

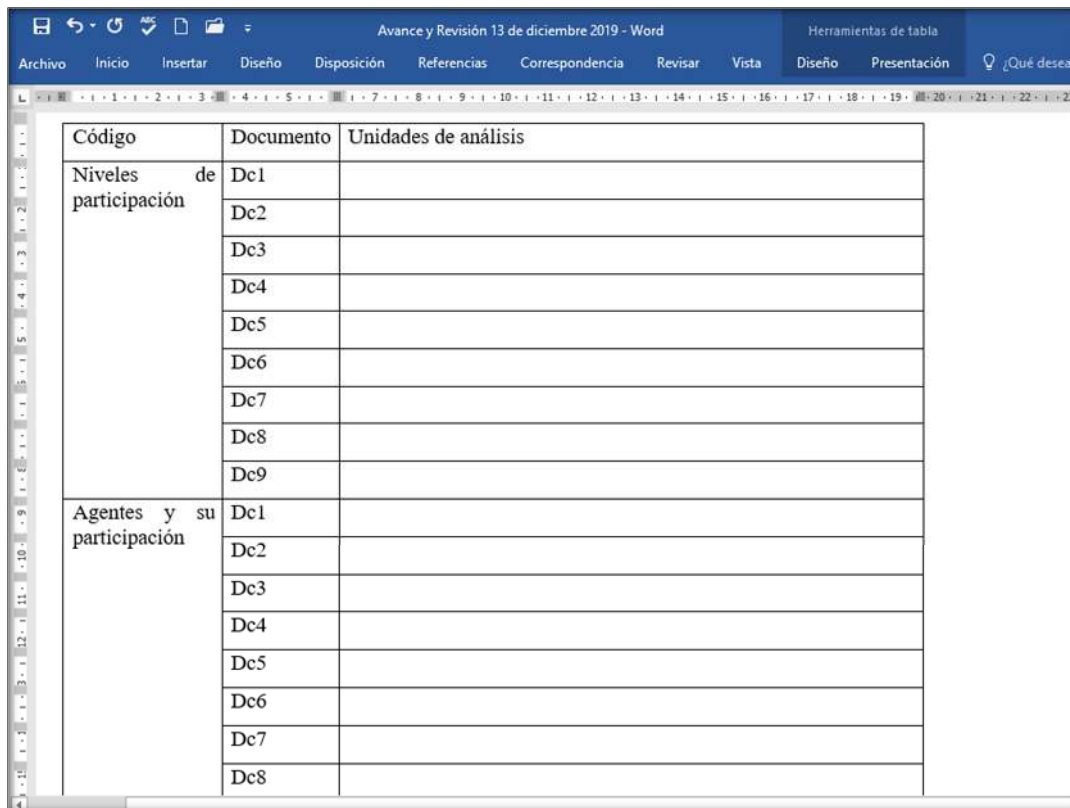
La revisión de documentos puede involucrar algunos conflictos a los que el investigador debe estar atento (Valls, 1999). Estos son:

- No confundir fuentes primarias y secundarias.
- Credibilidad en cuanto a si se puede utilizar el documento como fuente válida de información.
- Disponibilidad o acceso al documento.

Para atender estos posibles conflictos, se solicitaron los documentos y se consultaron la veracidad y autoría al director del centro, quien en entrevista hizo entrega de los documentos revisados. A continuación, se muestra la ficha utilizada para registrar la revisión de los diversos documentos escritos.

**Figura 30**

*Extracto ficha de registro revisión de documentos*



Código	Documento	Unidades de análisis
Niveles de participación	Dc1	
	Dc2	
	Dc3	
	Dc4	
	Dc5	
	Dc6	
	Dc7	
	Dc8	
	Dc9	
Agentes y su participación	Dc1	
	Dc2	
	Dc3	
	Dc4	
	Dc5	
	Dc6	
	Dc7	
	Dc8	

**b. Observación participante**

La observación participante, considerada como una de las técnicas más antiguas, se vuelve clave para recoger información al momento en que se busca describir el comportamiento humano en un contexto determinado. Considerado el primer paso del método científico, existe una planificación del proceso, evaluando en forma constante lo observado.

La observación participante, según Taylor y Bogdan (1986), es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes dentro del contexto en el cual se generan las interacciones observadas; para esta investigación en particular es el Colegio Quilacahuín. Con esta observación participante se hace una descripción de grupos sociales, a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución; para esta situación específica es describir

y comprender los niveles de participación de la comunidad local y educativa en el quehacer del Colegio Quilacahuín promovidos o inhibidos por las prácticas de gestión escolar.

Para algunos autores, la observación participante es:

Uno de los modos de investigación que permite prestar mayor atención al punto de vista de los actores. Tal y como pretenden los clásicos, se trata de que el investigador se convierta él mismo en un nativo a través de la inmersión en la realidad social que analiza. (Guasch, 1997, p. 34)

Para atender aquello, la inmersión en la realidad social de esta investigación se ejecutó por un periodo de 12 meses, con el fin de observar la mayor cantidad de sucesos que atendieran a los interrogantes relacionados a las prácticas de gestión para la participación. Como investigador se asumió el rol de observador y acompañante de las personas que convivían día a día en el centro escolar.

En cierto modo, como lo plantearon Penalva et al. (2015), el observador participa de manera intensa, o bien de manera moderada de las vivencias, experiencias, situaciones del día a día, de quienes son observados; con ello se puede comprobar lo relatado de lo vivido. En cierto modo, la observación participante, dado su “carácter holístico, la forma más idiográfica de aproximarse a un fenómeno social” (Penalva, et al. 2015, p. 58).

Con el fin de no generar alteraciones de conducta de quienes son observados, en cuanto que se sientan incómodos, les dé vergüenza, o bien no quieran intervenir en situaciones cotidianas, la inmersión es prolongada; así, la observación es un componente más del acontecer del momento. De igual forma, Guasch (1997) indicó la necesidad de tener en cuenta ciertos elementos al momento de entrar al escenario a observar y participar:

- Seleccionar adecuadamente los escenarios de interacción con el grupo.
- Definir el modo de acceso a tales escenarios.
- Precisar el tipo de interacción, en cuanto al rol del observador.

Para esta investigación, los escenarios en los cuales se generó la interacción fueron principalmente el Colegio Quilacahuín y sus dependencias, teniendo en cuenta que la observación participante es un proceso poco formalizado (Guasch, 1997) y especialmente flexible; por ello, la oportunidad de participar en un escenario u otro dependen de la oportunidad y la conveniencia. La selección del escenario fue el paso inicial para asegurar el éxito en la investigación; además, para este caso particular, el investigador conocía de manera previa el campo que iba a investigar, existiendo relaciones de confianza y cooperación con los actores que convivían en el centro escolar, accediendo a salas de clases, reuniones diversas y otros espacios donde se generaban interacciones entre agentes internos del colegio y otros externos. Para el desarrollo de la observación participante, se consideraron como informante y situaciones clave:

- Director en reunión con distintos estamentos que componen la comunidad.
- Profesores en reunión con padres, madres y tutores.
- Inspectora general en reunión con diversos funcionarios.
- Jefe de la UTP en reunión con profesores.
- Reunión Consejo escolar con todos sus integrantes.

Lo observado en estas instancias son las prácticas de gestión que promueven la participación y los niveles de involucramiento, para ello, de forma previa se solicitó autorización al director del colegio para ser parte de las distintas reuniones que se desarrollaran en el centro escolar, asumiendo el rol de un docente más de este y, así, ser miembro participativo al interior del grupo social a estudiar. Es más, en algunas de las reuniones se desarrollaron talleres con los profesores, actividades que también fueron asumidas, logrando un mayor acercamiento con las personas y situaciones que se viven en la cotidianidad.

Importante explicitar la observación a director, profesores, inspectora general, jefe de la UTP y profesores, estos fueron informados de que estaban en un proceso de observación y quién era el responsable. Junto a ello, se hizo entrega de la información necesaria para dejar claro el propósito y el tiempo de la observación, el cual no era menor a un año para esta investigación.

Resumiendo, el proceso y las respectivas fases del proceso de observación participante, se queda con lo expuesto por Patton (2002), quien resumió las fases en acceso al escenario, estancia y retirada.

Con relación al enfoque y la contextualización de la observación, se realizó una delimitación de manera progresiva. Primeramente, se hizo una fase descriptiva; posteriormente, una focalizada hasta llegar a la fase selectiva. Normalmente, las dos primeras están dadas al comienzo de la investigación y la observación selectiva al final del proceso.

La fase focalizada se centró en aspectos más específicos de los ámbitos enunciados en la etapa descriptiva; entre estos se pueden mencionar el ambiente social, las actividades formales y los comportamientos, las interacciones informales y actividades no planeadas, el lenguaje de los participantes, la comunicación no verbal, la reacción ante la observación y lo que no ocurre y supuestamente debería ocurrir. Todo esto para pasar finalmente a la observación selectiva, en la cual los aspectos focalizados fueron analizados específica y detalladamente; en esta última etapa se observó con mayor cuidado qué otros elementos o factores intervenían en las prácticas de gestión escolar para la participación de la comunidad en el Colegio Quilacahuín.

Para el registro de la información se optó por el sistema narrativo, sistema abierto, realizado por descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos (Everston y Green, 1989). El registro se hizo mediante notas de campo, para estas se utilizaron las metodológicas, personales, teóricas y las descriptivas-inferenciales, según Corsaro (1981) y Evertson y Green (1989). Este se ejecutó antes de la entrada en el escenario y después de cada observación (todo lo que ocurrió); este se elaboró con disciplina, utilizando técnicas para recordar palabras y acciones, por medio de palabras claves, diagramas, resúmenes y también utilizando medios tecnológicos, como las grabadoras de audio.

Para el registro de lo señalado, se utilizó una plantilla de registro de la observación participante; en ella se describen las situaciones que son relevantes para el proceso

investigativo. El instrumento presenta sus objetivos que están en concordancia con los objetivos generales de la investigación.

**Figura 31**

*Extracto de plantilla utilizada para registrar las principales observaciones*

PLANTILLA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE					
REGISTRO N° _____			FECHA: _____		
Proyecto:	Tesis	Observador:	Claudio Martínez	Hora de inicio:	
				Hora final	-
Lugar:		Situación:			
<b>Objetivos:</b>					
Identificar y describir los elementos presentes en la localidad que promuevan o dificulten la participación de las distintas comunidades que intervienen en el centro escolar.					
Identificar los tipos de participación que se da en el interior del centro escolar por parte de las distintas instancias de la comunidad educativa.					
Identificar y describir el valor que otorgan los participantes por parte de las distintas organizaciones que conforman la comunidad local.					
Identificar la percepción de la comunidad por parte de la dirección de la escuela.					
Descripción observación directa					
Resumen					

De manera previa se consideraron ciertos criterios para la observación y las notas de campo, lo que permitió atender los objetivos propuestos en la investigación.

- Niveles de participación de la comunidad local.
- Prácticas de gestión que promueven la participación.



- Signos de necesidades de participación en la escuela.
- Qué organizaciones se visualizan en torno a la escuela y participan o se declara que participan.
- Dificultades para una mayor participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa y otros agentes de la comunidad territorial.
- Actividades que promueven la participación en la escuela.
- Interacción entre quienes dirigen las reuniones y los asistentes.

Por su parte, Gómez (2006) planteó que la persona que observa y la que es sujeto de observación tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones de las acciones, actitudes, motivaciones, habilidades y elementos característicos del lenguaje no verbal. La interpretación es intersubjetiva, los que son observados tienen claro el objetivo, por lo que posteriormente se genera el diálogo para validar los resultados obtenidos.

Para el registro se utilizó una plantilla, donde quedó registrado el acontecer en las distintas actividades que se desarrollaron en el centro escolar; es decir, principalmente se basó en descripciones de las dinámicas que ocurrían en reuniones de profesores con apoderados, asambleas de apoderados y colegio, reuniones de equipos directivos y administrativos, jornadas para padres y madres y actos de distinta índole que se celebraron en el establecimiento educacional.

El registro comprendió tres momentos: un antes, un durante y un después; estos fueron registrados en el ítem de descripción. Además, se incorporó un ítem que registró específicamente acciones concretas de participación y, finalmente, un tercer ítem que permitió registrar otros comentarios que fueron observados.

La principal limitación se presentó a nivel de habilidades de quien registró lo observado; para ello se realizaron diversos ejercicios de observación, con el fin de mejorar las habilidades de registro, y con un tiempo de inmersión extenso para saturar de información. Una vez que ocurrió esto, se procedió a la salida.

Este proceso se desarrolló entre los meses de septiembre de 2018 y septiembre de 2019, extendiéndose por dos meses de lo planificado, dado que durante el ingreso no hubo

mayores registros. Esto con el fin de, como lo expuso Kawulich (2006), desarrollar una idea general del escenario y los distintos espacios que son observados.

Finalmente, para explicitar de mejor manera la tarea del observador participante, la cual fue utilizada en esta investigación, se hizo apoyo en lo expuesto por Spradley (1980), como se citó en Valles (2000).

Tabla 18

*Diferencia entre los tipos de observación*

Participante ordinario	Observador participante/Nuestra investigación
1. Propósito único: realizar actividades correspondientes a la situación social en la que participa naturalmente.	1. Propósito doble: implicarse en actividades concernientes a la situación social a estudio y observar a fondo dicha situación. /Participación en reuniones, actividades de celebración.
2. Desatención selectiva: estado de bajar la guardia o de dar las cosas por supuesto.	2. Atención incrementada: estado de mayor alerta. /Al momento de la interacción con agentes de la Comunidad Local.
3. Observación de ángulo cerrado, limitada al propósito inmediato de realización de las actividades corrientes.	3. Observación de ángulo abierto, ampliada por el propósito añadido de estudiar los aspectos culturales tácitos de una situación social. /Observación ampliada con el fin de recoger información de conductas o acciones indirectas que contribuyen o afectan la participación.
4. Experiencia desde dentro de la situación, desde miembro y parte de la escena.	4. Experiencia desde dentro y desde fuera de escena, desde la doble condición de miembro. /Participando de manera activa en las actividades y en algunas ocasiones no asistiendo o participando de manera más alejada, reuniones de apoderados con profesores tutores.
5. Introspección natural: uso corriente en la vida cotidiana de la experiencia personal para comprender la ajena.	5. Introspección aplicada: exploración de la introspección natural como instrumento de investigación social. / Al ser parte del proceso observado en las distintas reuniones y actividades, existe una constante reflexión y análisis de las experiencias personales y de los observados para comprender como participan en el centro.
6. No registro sistemático de actividades, observaciones, introspecciones.	6. Registro sistemático de actividades, observaciones, introspecciones. / Registro en notas de campo y posterior lecturas, análisis y reflexión, para contrastar con las otras técnicas e informantes.

Nota. Se muestra la caracterización del rol técnico de observador participante, con relación al papel de cualquier participante ordinario en un contexto específico. Fuente Valles (2000)

### **c. Entrevista semiestructurada**

Con respecto a esta técnica y su noción, se toma como base lo que se expuso de ella “como la concurrencia o conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar de un asunto” (Visauta, 1989, p. 236). Además, el mismo autor añadió que la entrevista es un método de investigación científica que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger información en relación con una determinada finalidad, lo que no se aleja del estilo que se desarrolla en la escuela, puesto que dentro de ella se generan diversos diálogos y, en este caso particular, la entrevista mezcla la conversación con preguntas, con el fin de obtener información.

Teniendo como base esta primera definición de la entrevista, corresponde clarificar la utilizada en particular en este estudio, la entrevista semiestructurada individual, conocida también como entrevista no directiva, “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, [...] dirigidos hacia la comprensión las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 101). Es considerada una técnica con la cual se pretende llegar objetivamente al conocimiento de una situación planteada inicialmente, aunque sea subjetivo, por medio del discurso que se construye.

Para otros autores, como Penalva et al. (2015), el tipo de entrevista más utilizada es la denominada cara a cara, donde el entrevistado da sus respuestas y el entrevistador las va registrando por escrito, o bien las va grabando; con esto se asegura que la persona que da las respuestas es aquella que se identificó como informante clave. Para esta investigación la información se registra a través de una grabadora de audio, la que se irá transcribiendo y, con relación al número de entrevistados, es de carácter individual.

A pesar de existir una gran cantidad de definiciones existentes, para entender el significado de la entrevista se ha acordado una serie de características que son generales y comunes en toda entrevista, tal como lo expuso Sandín, como se citó en Visauta (1989).

- Comunicación verbal: generalmente entre dos personas, también pueden ser más de dos. También es importante la comunicación no verbal.

- Cierta grado de estructuración: este puede variar en razón al constructo teórico de partida.
- Finalidad específica: toda entrevista debe tener una finalidad específica.
- Situación asimétrica: entre los miembros que toman parte en la entrevista y referida fundamentalmente al planteamiento de relaciones personales entre entrevistador y entrevistado.
- Proceso bidireccional: a pesar de ser asimétrica, en la entrevista se produce una influencia mutua entrevistador-entrevistado.
- Adopción de roles específicos por ambas partes: no situados entrevistador-entrevistado en un plano de superioridad-inferioridad, sino simplemente en un plano diferente.

Como se mencionó en el encabezado, el tipo de entrevista utilizada en esta investigación es de tipo semiestructurada individual, con ella el entrevistador y el entrevistado poseen la libertad para establecer preguntas y respuestas, considerando que anteriormente debe haber cierta orientación sobre los temas a consultar.

Para la investigación, se hizo muy pertinente la utilización de este tipo de entrevista para recoger información, especialmente con informantes que, desde su cultura indígena, utilizaban el habla como medio para transferir información y conocimiento.

En resumen, la entrevista es una conversación inmediata y personal entre el investigador y el entrevistado, su objetivo es conocer el discurso que confecciona el entrevistado desde un esquema semiestructurado y directo, donde este es la fuente del significado y se complementa con los recogidos con las otras técnicas.

Inicialmente, se previeron las entrevistas a integrantes clave de ciertas agrupaciones que componen la comunidad educativa y la territorial. En el trabajo previo al de campo se escogieron dichos informantes entre los colectivos considerados, lo cual no impedía que se agregaran otros durante el desarrollo de la investigación. Estaban los integrantes de comunidades indígenas, integrantes del centro general de padres, madres y

apoderados<sup>23</sup>, directivos del centro escolar, representante de los profesores, representante de las autoridades ancestrales de las comunidades indígenas y otros, como se mencionó, que pudieran surgir en el transcurso de la investigación.

Basado en los discursos que se pretendían levantar, se desarrollaron preguntas como. ¿qué tipo de participación tenían en el centro escolar?, ¿cuáles son las acciones del centro escolar que lo motivan a participar? y ¿cuáles son las acciones del centro escolar que impiden su participación en las distintas actividades que se desarrollan?, además, se generaron otros interrogantes en el momento de la preparación del trabajo de campo.

En la Figura 32 se muestra el guion de entrevista utilizado con el director del Colegio Quilacahuín y el equipo directivo; con ella se pretendió indagar de manera profunda y generar un discurso del tema en cuestión.

---

<sup>23</sup>Representante de un estudiante ante la autoridad educacional, mayor de edad, pudiendo ser el padre, la madre, la abuela, el abuelo, el tutor, el hermano, la hermana u otro familiar que designe el representante legal del estudiante.

**Figura 32**

*Extracto del guion de entrevista a director y equipo directivo*

ENTREVISTA A DIRECTOR E INTEGRANTES DEL EQUIPO DIRECTIVO		
Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el centro escolar/escuela.	Tipos de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es para usted la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Visualiza tipos de participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿En qué áreas del colegio se observa una mayor participación?</li> <li>▪ ¿Se visualizan niveles de participación?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Qué otras instituciones o agrupaciones están presente en el territorio?</li> <li>▪ ¿Cómo participan en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza la participación de la parroquia?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si aumenta la participación comunitaria del territorio?</li> <li>▪ ¿Cuáles han sido los efectos en el colegio la participación de los integrantes de la comunidad territorial?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son las prácticas de gestión que promueve la participación en el colegio de los distintos agentes que lo componen?</li> <li>▪ ¿Qué práctica de gestión que promovía la participación se han dejado de desarrollar? ¿Por qué?</li> </ul>

El desarrollo de las entrevistas, tal como lo expusieron Penalva et al. (2015), se lleva a cabo en ambientes aislados de ruido, tranquilos, sin demasiados distractores y, especialmente, con los tiempos necesarios. El guion antes descrito cumple el rol de orientar las preguntas que el investigador proponía al entrevistado, con el fin de que fluyera el diálogo.

**d. Grupos de discusión**

El grupo de discusión son una técnica bastante eficiente al momento de construir un discurso social, a través de la búsqueda en las opiniones, creencias, visiones y significados de quienes componen el grupo. Por ello, es necesario que quienes componen el grupo posean un conocimiento del tema investigativo.

Los grupos de discusión son definidos como un procedimiento donde la información se recoge a partir de estimular la dinámica discursiva del grupo y la interacción entre sus

miembros, y donde se registran de alguna manera las reflexiones y debates que se generan en el seno de un grupo ante un tema determinado, dentro de un ambiente permisivo, no directivo.

El éxito de los grupos depende de los informantes o participantes, del moderador y el guion de preguntas a trabajar, lo importante es que se genere una discusión del tema en cuestión y exista una participación de todos los integrantes; por ello se insiste en la importancia de quienes van a conformar estos grupos. Inicialmente, deben disponer del perfil o las características para ser invitados a la discusión en un grupo; para el proceso deben ser personas clave que puedan entregar información que sirva para el estudio, lo ideal es que se conozcan entre ellos.

Se considera fundamental que los miembros del grupo de discusión se conozcan entre sí, incluso constituirlo como grupo real, pues así se posibilita aproximarse a los contextos cotidianos y a la producción y reproducción cotidiana de las formas sociales de conocimiento e interpretación del mundo. Además, se estaría ante un grupo de personas sintiéndose implicadas con el tema y en ese sentido están o podrían estar intrínsecamente motivadas para conversar, sobre el tema. (López, 2010, p. 151)

Importante a considerar la estructura, el número de personas, la homogeneidad y heterogeneidad en ellas. En el caso del primero, se permite el conocimiento del tema a investigar; y en el segundo caso, se permiten los diferentes puntos de vista.

Los objetivos que poseen los grupos de discusión son: construir un diálogo, una posterior descripción e interpretación colectiva de los niveles de participación de la comunidad local y educativa, identificando las distintas prácticas de gestión escolar que la promueven en el Colegio Quilacahuín. Además de identificar y describir en el discurso colectivo las necesidades de participación que poseen en particular los estudiantes, quienes son los usuarios directos del servicio educativo. De igual manera, con el discurso que se levante en estos grupos de discusión se pretende identificar los principales obstáculos que identifican al colectivo.

Para la conformación de los grupos de discusión, se consideró un colectivo en especial, los estudiantes del Colegio Quilacahuín; con ello, tal como se expuso en párrafos anteriores, se pretendió recoger diferentes puntos de vista acerca de las prácticas de gestión que promueven la participación en la escuela, vista desde los usuarios directos, como son los estudiantes.

En cuanto al número de grupos de discusión previsto, son dos; es decir, en el proceso de recogida de información hubo dos encuentros con grupos de discusión, asegurando una participación no inferior a ocho representantes y no superior a 10 por cada grupo, previendo una homogeneidad básica y diferencias en otros aspectos que permitieran obtener variados discursos de un mismo tema, esto en cuanto a su composición. Se hizo la invitación a cada integrante a través del colegio, con ello se pretendió asegurar su asistencia y participación en el grupo de discusión.

En cuanto a su diseño, se basó en lo expuesto por algunos autores, con relación al vocabulario de origen del grupo de discusión, señalando que este viene del teatro.

El grupo de discusión, en su diseño, sería la preparación previa de un conjunto de aspectos para que se desarrolle una determinada representación, “escena social” o microsituación. El “dispositivo” técnico del grupo de discusión intenta reproducir situaciones de interacción de la vida cotidiana. Los participantes son actuantes porque representan un rol social que está asociado a sus características sociodemográficas y la posición social derivada de estas. (Penalva et al. 2015, p. 51)

En la Figura 33 se muestra el guion utilizado en el grupo de discusión de los estudiantes.



**Figura 33**

*Extracto guion grupo de discusión estudiantes*

**GUION GRUPO DE DISCUSIÓN REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES DEL  
DEPARTAMENTO FONDA DEL COLEGIO QUILACAYO**

**Objetivo:**  
Comprender y analizar por medio del discurso de los distintos integrantes de la comunidad educativa, las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación de la comunidad local en el quehacer del colegio.

**Temas:**

- Formas de participación de la comunidad
- Agentes que participan en el colegio
- Efectos de participación en el colegio

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Comprender y analizar, por medio del discurso de los distintos integrantes de la comunidad educativa, las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación de la comunidad local en el quehacer del colegio, inicialmente comprendiendo las formas y significados de la participación.	Significados y formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué entienden por participación en un colegio?</li> <li>▪ Para participar ¿Qué debe ocurrir primero?</li> <li>▪ ¿A ustedes le gustaría participar en las decisiones del colegio en temas que a ustedes les afecte?</li> </ul>

Al igual que en la entrevista, para el desarrollo de los grupos de discusión se considera el disponer de un espacio acogedor donde los participantes se sintieran cómodos, sin mayores ruidos y asegurando que no existieran interrupciones externas, disponiéndolos a sentarse el círculo. El registro se hizo por medio de una grabadora de audio y se dispuso de un tiempo inicial de 60 minutos. Al inicio se entregaron las indicaciones y se dio a conocer el propósito, la explicación de cómo o por qué fue seleccionada la persona, la existencia de anonimato y la confidencialidad.

Al momento de seleccionar los instrumentos para recolectar los datos y alcanzar los objetivos del estudio, según Hernández et al. (2014), es necesario tener claridad en las ventajas y desventajas de cada uno: “la selección de las herramientas de investigación de un proyecto depende del planteamiento del estudio, los objetivos específicos del

análisis, el nivel de intervención del investigador, los recursos disponibles” (Hernández et al., 2014, p. 417). A continuación, se exponen dichas ventajas y desventajas.

Tabla 19

*Ventajas y limitaciones de las técnicas para recolectar datos cualitativos*

Técnica	Ventaja	Limitaciones
Observación participante	El investigador mantiene experiencias directas con los participantes y el ambiente.	El investigador puede ser visto como intrusivo.
Entrevistas personales y grupos de discusión	Los participantes pueden proveer información histórica. El investigador realmente está utilizando dos herramientas: la propia entrevista y la observación. Permite cierto control del entrevistador sobre los temas por incluir y excluir, mediante preguntas.	Los datos están “filtrados” por los puntos de vista de los participantes. A veces el ambiente no es el natural de los participantes. No todos los participantes tienen las mismas habilidades para expresarse verbalmente y por otros medios.
Documentos	Si ya han sido elaborados, no es obstructivo y puede revisarse cuantas veces resulte necesario. Muchas veces proporciona información del contexto.	No siempre es accesible. Si se graba durante la investigación, el fotógrafo o camarógrafo puede ser obstructivo.

Fuente: elaboración propia con base en Hernández et al. (2014).

En la Tabla 13 se muestran las técnicas seleccionadas para la investigación, con sus respectivas ventajas y limitaciones, lo cual permite al investigador estar atento a reducir al máximo los componentes de las limitaciones.

### **6.6 Elaboración y validación de instrumentos**

El proceso de elaboración de las preguntas para la entrevista semiestructurada y grupos de discusión se llevó a cabo a través de una selección previa de los constructos, los que principalmente surgieron tras la revisión del marco conceptual que envolvía la investigación, específicamente aquellos vinculadas a los macrotemas, como los niveles de participación, las prácticas de gestión escolar para la participación, la comunidad educativa, la comunidad local y la educación rural. Para ello, se plantearon preguntas utilizando conceptos conocidos por las personas que atendieran a los objetivos de la investigación; esta utilización de conceptos básicos fue una cuestión clave para la elaboración de las preguntas, especialmente para aquellos informantes que no son

actores directos en la escuela, como los representantes de la comunidad, padres, madres, apoderados y los mismos estudiantes.

Cabe señalar que la entrevista y los grupos de discusión se desarrollaron desde un guion previamente establecido, con sus respectivos bloques temáticos generales que cuestionaban al entrevistado. Como se mencionó, existe libertad para adaptar la formulación de preguntas y alterar la secuencia según la dinámica de la entrevista.

Previo a la aplicación de los guiones de las entrevistas y grupos de discusión, las preguntas fueron inspeccionadas y a la vez valoradas por académicos universitarios con títulos doctorales en educación, quienes observaron la pertinencia y claridad de las preguntas, además de exponer algunos comentarios específicos y otros generales.

- **Pertinencia:** correspondencia entre el contenido del ítem y el objetivo para la cual va a ser utilizado el instrumento.
- **Claridad:** grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando la comprensión por los entrevistados y/o consultados.

De los ocho profesionales que fueron invitados a participar en el proceso, cuatro de ellos accedieron a colaborar y presentaron sus observaciones a los guiones:

1. Dr. Alex Richard Pavié Nova, académico, profesor asociado del Departamento de Humanidades y Artes, director de la Escuela de Pedagogía, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile; además de ser par evaluador de la CNA (Comisión Nacional de Acreditación, Chile) en áreas de pedagogía, contempla carreras profesionales, programas de licenciatura y programas de magíster. Contacto: [apavie@ulagos.cl](mailto:apavie@ulagos.cl)

2. Dr. Pablo Castillo Armijo. Facultad de Ciencias de la Educación. Núcleo científico multidisciplinario-DI. Universidad de Talca, Chile. Profesor de Historia y Geografía, Licenciado en Historia y Máster en Educación c/m Currículum. Contacto: [pablo.castillo.armijo@gmail.com](mailto:pablo.castillo.armijo@gmail.com)

3. Dr. Héctor Alejandro Sepúlveda Obreque, académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Magíster en Administración

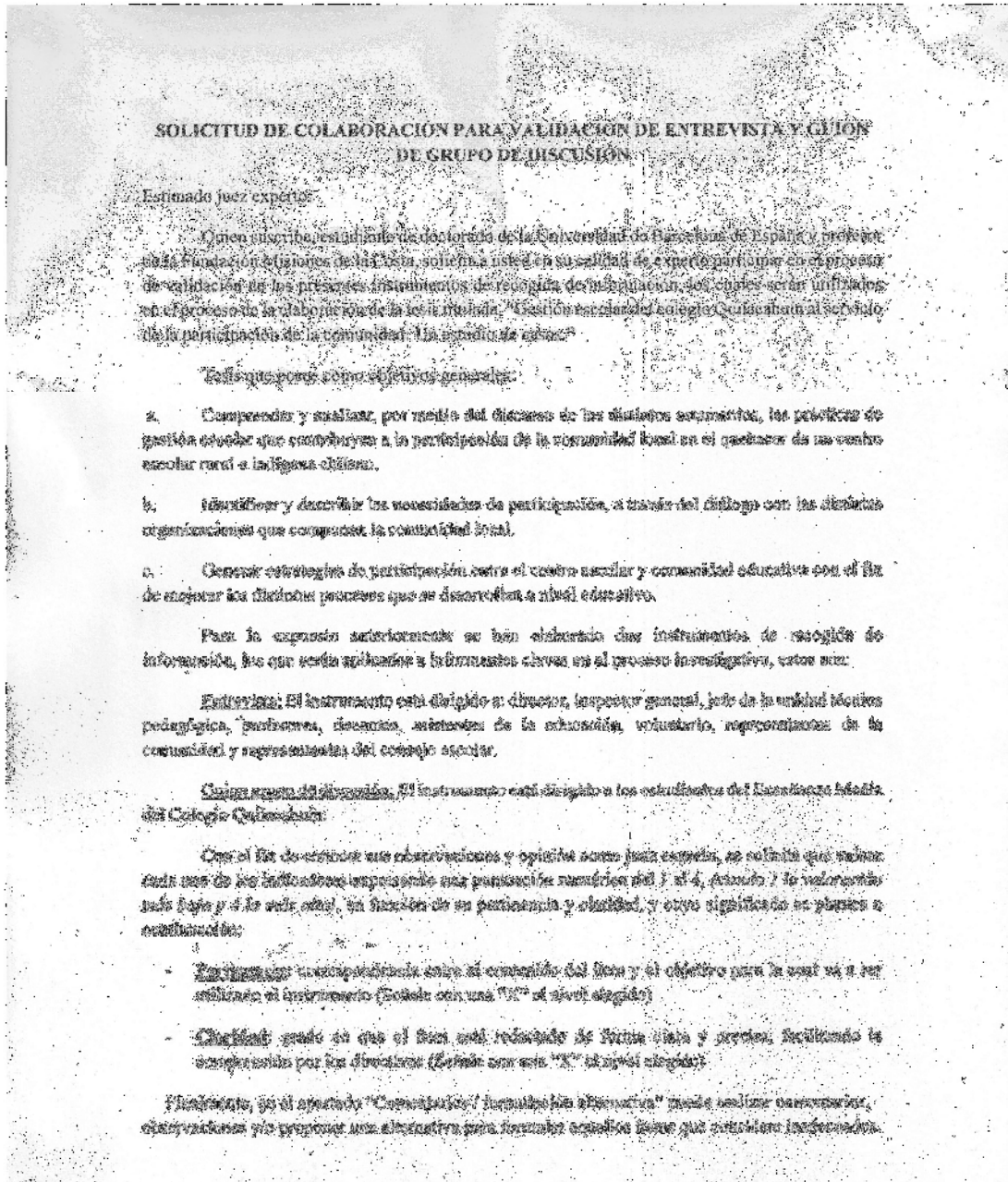
Educacional, mención en Administración y Planificación Educacional, profesor en Ciencias Naturales y Biología. Contacto: asepulve@ulagos.cl

4. Dra. Andrea Minte Münzenmayer, académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Profesora de Historia. Contacto: andrea.minte@ulagos.cl

Tras la revisión y observaciones de los expertos, se modificó en la redacción uno de los objetivos generales, además se eliminaron algunas preguntas y se ajustaron otras, dado a que los expertos coincidían en que muchas de las preguntas estaban enfocadas a lo específico, sin dejar espacio para que los entrevistados o integrantes de los grupos de discusión pudieran explayarse, además de ser guiones extensos. Tras las modificaciones y ajustes, se volvió a enviar a los expertos, quienes otorgaron un visto bueno a las preguntas, generándose los nuevos guiones de entrevistas y grupos de discusión. Para ilustrar lo expuesto, se muestra la Figura 34.

Figura 34

Solicitud de colaboración para validación de instrumentos



**Figura 35**

*Extracto de pauta de validación de instrumentos*

	Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que involucra participación de la comunidad atienden los objetivos institucionales?</li> <li>▪ ¿Cuáles de las actividades que desarrolla el colegio dentro del año e involucra la participación de la comunidad, cumple con los objetivos institucionales?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> </ul>								
3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades para tener una mayor y mejor participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> </ul>								

Comentarios:

ENTREVISTA A DIRECTOR E INTEGRANTES DEL EQUIPO DIRECTIVO										
Objetivos	Dimensión	Preguntas	Pertinencia				Claridad			
			1	2	3	4	1	2	3	4
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el centro escolar/escuela.	Tipos de participación	▪ ¿Qué es para usted la participación en el colegio?								
		▪ ¿Qué tipo de participación se presenta en este colegio?								
		▪ ¿En qué área se ve una mayor participación en el colegio?								
	Agentes y su participación	▪ ¿Identifica niveles de participación? ¿Cuáles?								
		▪ ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?								
		▪ ¿Qué tipo de participación en el colegio tiene cada estamento que compone la comunidad educativa?								
	Efectos de la participación en la escuela	▪ ¿Qué tipo de participación tiene la comunidad indígena en el colegio?								
		▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?								
		▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad educativa?								

## **6.7 Análisis de la información**

El análisis de la información es una fase clave del proceso de la investigación, “el análisis de datos cualitativos se ve en ocasiones como la esencia de la investigación cualitativa” (Gibbs, 2012, p. 17), entendiendo el concepto de dato cualitativo como la información existente para el análisis cualitativo, el que según Gibbs (2012) implica dos momentos: el primero basado en generar un conocimiento de la clase de información existente y de la manera en que se puede describir y explicar; y un segundo momento de las grandes cantidades de información que es necesario revisar y analizar. Este último es llamado “aspectos prácticos del análisis cualitativo”. La finalidad del análisis se vincula al propósito de la investigación: describir, explicar, comprender, interpretar y/o transformar la realidad social (Gómez et al., 2006)

En esta investigación la información fue analizada de forma cualitativa. Inicialmente, se transcribieron las grabaciones de las entrevistas, observaciones participantes, notas de campo e información obtenida en la revisión de documentos. Para llegar a buen puerto, y teniendo en consideración la gran cantidad de información que se generó, como lo expuso Gibbs (2012), se transcribió de forma continua. En forma paralela, junto a la información recogida de los documentos y la elaborada durante la observación participante, se hizo una triangulación de información, para elaborar pre informes e informe final, el cual atendió a los objetivos de la investigación.

Los resultados fueron acompañados de comentarios extraídos de las entrevistas y/o grupos de discusión, más los relatos de las notas de campo obtenidas en la observación. Posteriormente, se hizo una mirada general a cada momento del proceso de análisis, planteado por Gómez et al. (2006).

Posterior a la transcripción, se desarrolló el proceso de codificación temática y categorización, “implica identificar y registrar uno o más pasajes de textos u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva” (Gibbs, 2012, p. 63).

En cuanto a la descripción e interpretación de la información, se comenzó la redacción de las interpretaciones de quien investigaba sobre la información seleccionada,

relacionándola con las teorías educativas y sociales, además de la correspondencia con los objetivos, lo que dio los resultados finales y conclusiones de la investigación.

Con relación al análisis de información mencionado en los párrafos anteriores, se realizó en tres fases: análisis de entrevistas y grupos de discusión por medio del software de análisis cualitativo ATLAS.ti 8, análisis de contenido de documentos y análisis de notas recogidas en la observación participante.

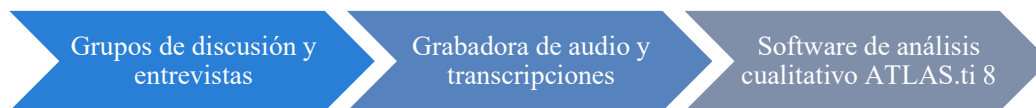
### ***6.7.1 Software de análisis cualitativo ATLAS.ti 8***

Dado que el núcleo de esta investigación está constituido por la información que fue recabada durante esta, se realizó un determinado tratamiento y análisis de los datos con el cuidado y rigor metodológico requeridos para tal labor. Es a través de este abordaje analítico de la información que fue posible la adecuada comprensión del tema central del presente estudio y, como consecuencia, la obtención de resultados y respuestas que permitieron alcanzar los objetivos propuestos al inicio.

En este apartado se exponen, una por una, las acciones constitutivas de este procedimiento de análisis, las cuales incluyen la recopilación y análisis de entrevistas a distintos miembros de la comunidad local y educativa, así como grupos de discusión de estudiantes que forman parte de la escuela donde fue recabada la información. Dichas estrategias quedan presentadas a continuación.

### **Figura 36**

*Resumen de del proceso de análisis cualitativo por medio de ATLAS.ti 8*



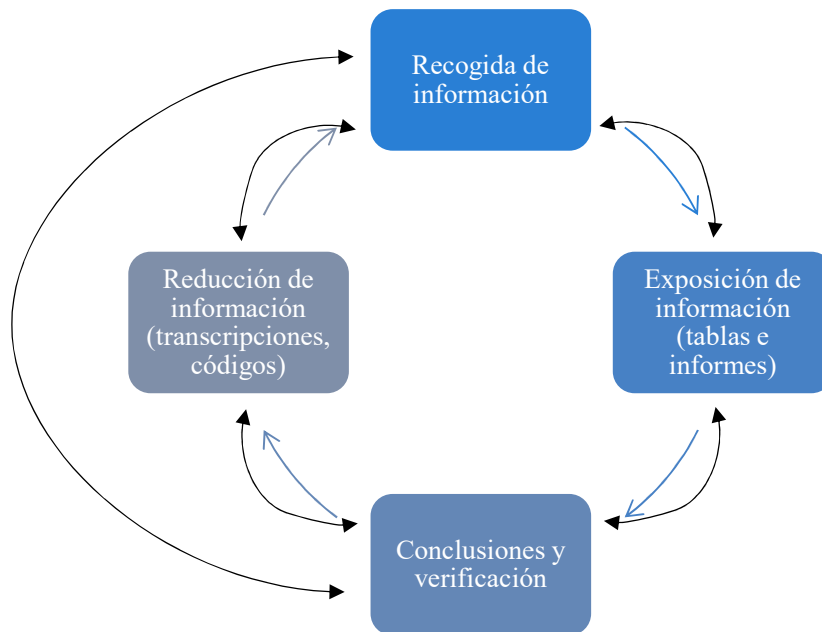
El análisis y tratamiento de la información recogida a través de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron hechos a través de un mismo proceso, de manera complementaria. Para ello, se utilizó como herramienta de análisis el software ATLAS.ti en su versión 8, especializado para la investigación cualitativa. El mencionado programa y las herramientas que este contiene facilitaron considerablemente el procesamiento de la información; en este caso, siguiendo las



etapas metodológicas planteadas por Colas (1992), donde se contempló que entre las operaciones de análisis se encuentra la verificación a cada una de las conclusiones, después de haber transformado la información mediante la reducción o exposición de los datos.

**Figura 37**

*Procedimientos analíticos*

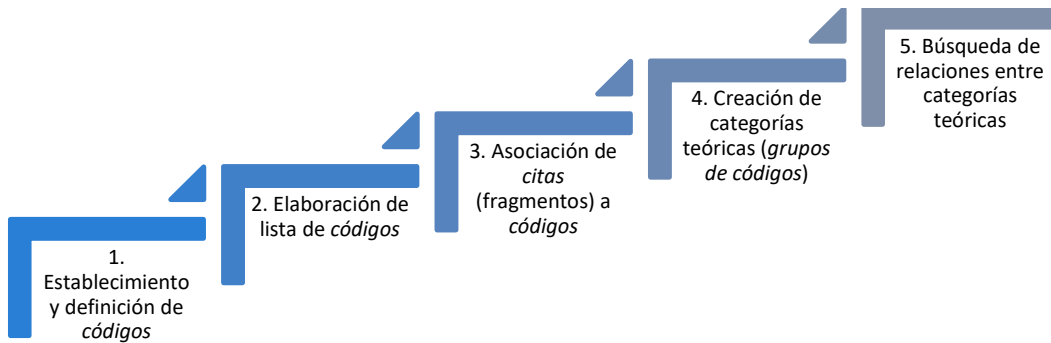


Fuente: Colas (1992)

En cuanto a la etapa de reducción de información, esta acción fue llevada a cabo adaptando a las necesidades de esta investigación la secuencia de operaciones planteada por Penalva et al. (2015); esta consiste en la fragmentación del texto transcrito, en este caso, a través de las etapas que señala la figura a continuación.

### Figura 38

#### Proceso de reducción de datos

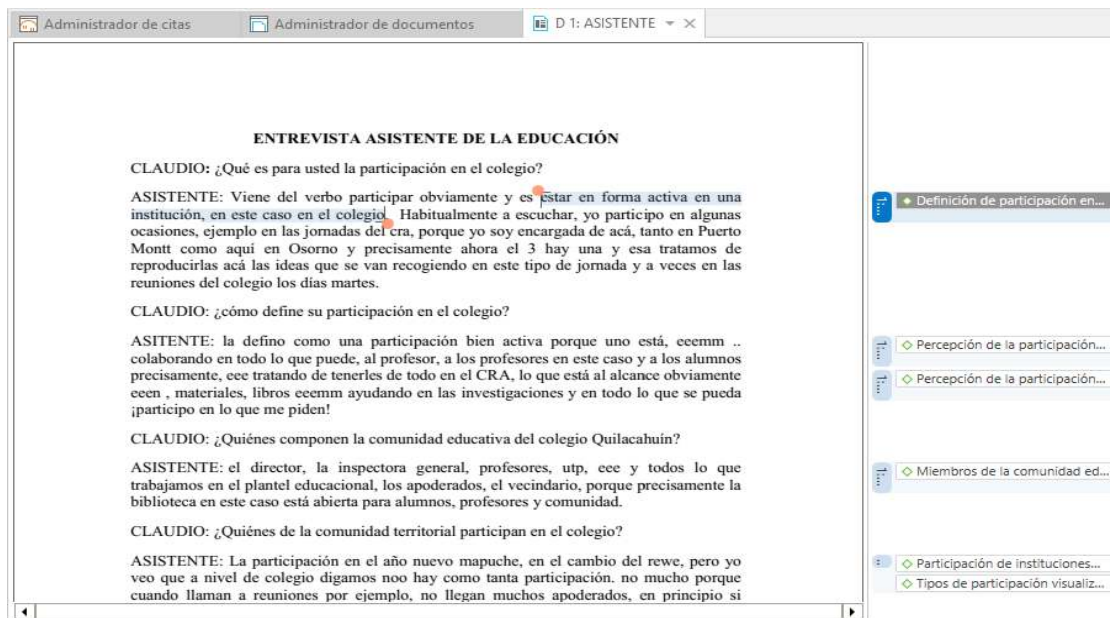


Fuente: elaboración propia con base en Penalva et al. (2015)

El proceso inicia con el establecimiento y definición de códigos, los cuales corresponden a un “denominador común” conceptual al cual pueden asociarse fragmentos del texto a analizar. Una vez determinado cada código, se le asigna un nombre distintivo. Posterior a ello, se procede a la ordenación de estos en una lista que propicie su búsqueda durante el proceso de codificación. En un tercer nivel del análisis, se continúa con la asociación de estos códigos a determinados fragmentos del texto (en adelante, citas), tal como se muestra en la Figura 39.

**Figura 39**

*Entrevista a asistente de la educación. Cita destacada asociada a código en ATLAS.ti 8*



Como cuarto paso de la secuencia planteada, sigue la agrupación de códigos en familias o “grupos de códigos”, según la nomenclatura del software. Esto permite visualizar las relaciones entre dichos denominadores comunes y la elaboración de conceptos que permiten ordenar de una forma aún más clara la información obtenida de acuerdo con su relación temática. Finalmente, corresponde proseguir con la búsqueda de relaciones entre estos mismos grupos de códigos, permitiendo abstraer la información a ideas que engloben y orienten la obtención de conclusiones.

Como se había señalado, el uso de este camino para la elaboración del análisis en esta investigación se adaptó con el fin de lograr una aproximación deductiva al fenómeno que pretende abordarse en este caso.

Para comenzar, cada una de las transcripciones fue transformada a formato pdf para posteriormente ser ingresadas al programa ATLAS.ti 8 en calidad de documento. El software automáticamente le asigna un código identificador y un nombre basado en el que ya haya tenido el archivo, el cual fue cambiado al comienzo de la codificación para facilitar la búsqueda y navegación de los documentos. Lo anterior se expone en la Tabla 20.

Tabla 20

*Identificador, nombres y significados de documentos primarios*

Identificador	Nombre documento primario	Significado
D:1	E - ASISTENTE	Entrevista a asistente de la educación
D:2	E - AUTORIDAD ANCESTRAL	Entrevista a autoridad de comunidad ancestral
D:3	E - DIRECTOR	Entrevista a director de la institución educativa
D:4	E - DOCENTE BÁSICA	Entrevista a docente de educación básica
D:5	E - DOCENTE MEDIA	Entrevista a docente de educación media
D:6	GD - ESTUDIANTES 1	Grupo de discusión de estudiantes 1
D:7	E - INSPECTORA GENERAL	Entrevista a inspectora general
D:8	E - PÁRROCO	Entrevista a autoridad religiosa de la parroquia local
D:9	E - R. CENTRO PADRES	Entrevista a representante del centro de padres y madres
D:10	E - R. COMUNIDAD INDÍGENA	Entrevista a representante de comunidad indígena
D:11	E - JEFE U.T.P.	Entrevista a jefe de UTP
D:12	E - VOLUNTARIO A. S.	Entrevista a voluntario socio de América Solidaria
D:13	GD - ESTUDIANTES 2	Grupo de discusión de estudiantes 2

Nota. La Tabla 20 muestra en su primera columna la letra y número identificador, asociado al nombre del documento primario y su posterior relación con el significado otorgado

De esta forma, cada identificador se relacionó con uno de los miembros de la comunidad educativa, lo cual más tarde facilitó la distinción de las citas entre sí y la asociación de estas con su emisor.

Respecto al ámbito de identificación de otros elementos durante el proceso de análisis, cabe mencionar también que a medida que se iban codificando las citas o fragmentos, el programa iba asignando de manera automática un número de referencia, cuya composición se presenta en la Tabla 21.

Tabla 21

*Significado de códigos generados por ATLAS.ti 8 para las citas*

<b>Identificador</b> <i>(número de documento: número de cita)</i>	<b>Documento</b>	<b>Grupos de documentos</b>	<b>Contenido de cita</b>	<b>Códigos</b>	<b>Referencia</b> <i>(número de documento: número de carácter)</i>
1:2	E - ASISTENTE	ENTREVISTAS	Estar en forma activa en una institución, en este caso en el colegio	Definición de participación en el colegio	1:154 - 1:222

Nota. La Tabla 21 muestra la manera de identificar de dónde proviene la cita y bajo qué código se vincula

En cuanto al proceso de codificación, es necesario remitirse al procedimiento explicitado al comienzo de este apartado. Como primera etapa, se requirió hacer una revisión de las preguntas preparadas para formularse durante las entrevistas y la formación de grupos de discusión, las cuales se exponen en las figuras 37, 38 y 39, ordenadas por ejes temáticos, a su vez asociados a determinados objetivos de investigación.

Una vez remitidos a cada uno de los interrogantes que guiarían el intercambio en cada diálogo, fue generada una determinada cantidad de códigos con base en la respuesta esperada de cada una de ellas, lo cual, en una primera fase de codificación, se traduciría en un total de 18 códigos, en los cuales se repartiría la información fragmentada. Sin embargo, durante la revisión de las transcripciones, debido a la frecuente mención de ciertos puntos de vista que no tuvieron lugar como preguntas dentro del guion de la entrevista y a pesar de ello, surgieron durante el diálogo, se consideró necesario añadir más códigos que pudiesen agrupar estos elementos. Dada la insistencia con que fueron abordados por los entrevistados, cabe considerarlos como significativos dentro de la investigación. Dicho lo anterior, se puede separar el proceso de codificación en dos fases.

Tabla 22

*Fases de codificación y resultados en cantidad de citas y códigos*

Fases	Citas	Códigos
1°	285	18
2°	374	22

Nota. La Tabla 22 muestra las dos fases de codificación desarrolladas en el análisis, de donde se extrajo una cantidad de citas para atender los primeros 18 códigos. Al establecer una segunda fase, emergen nuevas citas y cuatro códigos.

De la primera fase de codificación fueron obtenidas un total de 285 citas ordenadas en 18 códigos. A esto se le sumaron 4 códigos más que fueron creados durante una segunda fase de codificación para ampliar aún más la gama de respuestas citadas. En adición al cuadro anterior, es adecuado presentarlas en la siguiente tabla, donde se visualiza la lista completa con los códigos utilizados para fragmentar los textos y clasificar las citas, y además se presentan ordenados según los criterios bajo los que fue ordenado el guion de la entrevista, dado que cumple con los requerimientos de englobar correctamente cada una de las categorías creadas.

Tabla 23

*Objetivos, grupos de códigos, códigos y total de citas por código*

Objetivos	Grupo de códigos	Código	Total citas
1. Identificar el tipo de participación que se da en el centro escolar/escuela	Tipos y/o niveles de participación	Áreas del colegio donde se observa mayor participación	12
		Definición de participación en el colegio	22
		Niveles de participación visualizados	24
		Percepción de la participación propia en el colegio	20
	Agentes y su participación	Tipos de participación visualizadas	31
		Instituciones o agrupaciones presentes en el territorio	30
		Miembros de la comunidad educativa identificados	13

		Participación de instituciones o agrupaciones presentes en el territorio	25
		Participación parroquial observada	4
	Efectos de la participación en la escuela	Efectos de la actual participación comunitaria en el colegio	7
		Mejoras esperadas de una mayor participación comunitaria	13
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad	Prácticas de gestión para la participación	Causas de abandono de prácticas de gestión	3
		Prácticas de gestión abandonadas	9
		Prácticas de gestión que promueve la participación de la comunidad escolar	25
		Prácticas de gestión visualizadas en otras comunidades escolares	4
		Propuesta de actividad o práctica de gestión para el aumento de la participación	47
	Valoración de las prácticas	Valoración de las actuales prácticas de gestión para la participación	19
3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	Inconvenientes culturales para el aumento de participación en el colegio	13
		Inconvenientes geográficos para el aumento de la participación en el colegio	7
		Inconvenientes socioeconómicos para el aumento de la participación en el colegio	2
		Otros inconvenientes para el aumento de participación	18
		Principales inconvenientes para el aumento de la participación en el colegio	35

Nota. La Tabla 23 muestra el número de citas encontradas por cada código establecido, además de los cuatro códigos nuevos que emergen en una segunda fase, asociados a los grupos de códigos y objetivos propuestos.

Los códigos añadidos durante la segunda fase corresponden a la percepción de participación propia en el colegio, prácticas de gestión visualizadas en otras comunidades escolares, propuesta de actividad o práctica de gestión para el aumento de la participación y otros inconvenientes para el aumento de la participación. Dado lo anterior, el total de 22 códigos se traduce en 374 citas.

Una vez terminado el proceso de codificación, mediante el programa ATLAS.ti 8, fue posible generar un cuadro-resumen de datos cuantitativos en cuanto a la cantidad de

citas generadas, las que fueron ordenadas por el tipo de intervención mediante la cual fue recabada la información. Ello se presenta a continuación en la Tabla 24.

Tabla 24

*Grupos de códigos, cantidades de citas sacadas de entrevistas y grupos de discusión, y totales*

Grupos de códigos	Entrevistas D=11	Grupos de discusión D=2	Total de citas
Agentes y su participación	57	14	71
Efectos de la participación en la escuela	17	3	20
Inconvenientes para la participación	54	18	72
Prácticas de gestión para la participación	71	17	88
Niveles y tipos de participación	68	36	104
Valoración de las prácticas	8	11	19
Totales	275	99	374

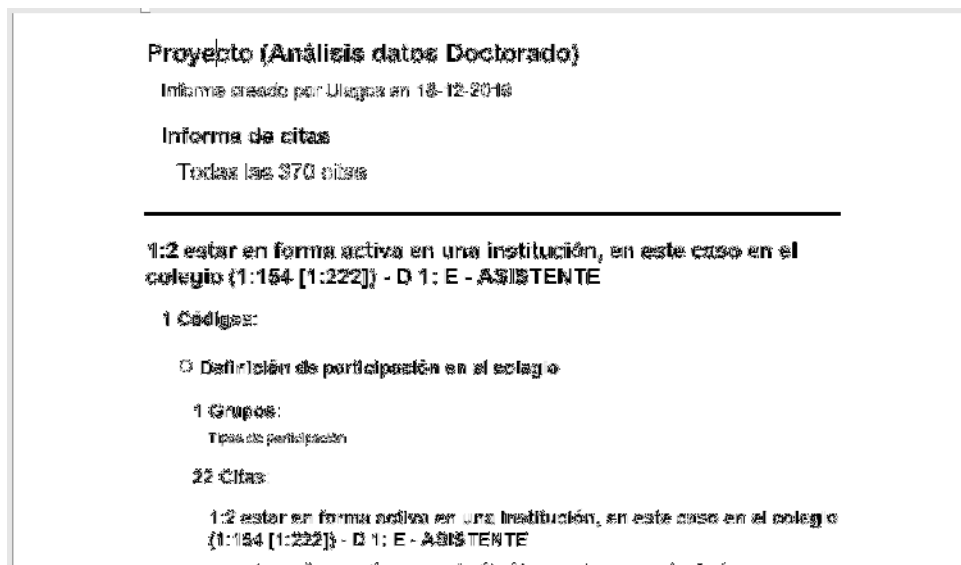
Nota. La Tabla 24 muestra el total de citas por entrevistas y grupos de discusión que pertenecen a cada grupo de códigos

Como producto secundario del procedimiento de codificación, fue posible generar, a través del software utilizado, un informe que diera cuenta de la interrelación entre las citas y sus respectivos códigos, grupos de códigos y todo el resto de elementos que estos contienen, lo cual expone en la Figura 40.



## Figura 40

Captura de informe generado en formato doc. por ATLAS.ti 8



### 6.7.2 Análisis de contenido

- Revisión de documentos

El análisis de contenido de manera manual ha sido utilizado para obtener información declarativa por parte de la escuela caso, en sus distintos documentos de gestión. Para ello, inicialmente, como expuso Fernández (2018), se consideró un paso previo al análisis, como fue la obtención de la información a ser analizada; es decir, tener acceso a documentos de diversa índole, específicamente para este caso el PEI, las actas de reunión de consejos escolares, los informes de entrevistas a padres y madres del colegio, ejecutada por externos, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el reglamento interno de convivencia escolar y el informe de análisis estratégico del colegio. La revisión de estos documentos posibilitó identificar los puntos más relevantes de esta investigación, el acceso se logró a través de la dirección de la escuela, obteniendo documentos originales y fotocopias de otros.

Una vez identificados los documentos a ser revisados, se desarrolló la fase descriptiva que involucra la codificación o etiquetación: “los códigos usualmente están unidos a trozos de textos que varían en tamaño: palabras, frases o párrafos completos, y pueden

tomar la forma de una etiqueta directa y descriptiva, o una más evocativa y compleja” (Fernández, 2018, p. 8).

Para este caso particular de análisis, la codificación fue deductiva, es decir, previamente se desarrolló una lista inicial de códigos que surgió desde la elaboración del marco conceptual, en la elaboración de las preguntas de investigación y áreas problemáticas del estudio (Fernández, 2018). Para su búsqueda y enunciado, se consideraron ciertos aspectos mínimos con los que debían cumplir los códigos (Fernández, 2002):

***Pertinentes:*** adecuados a los propósitos de la investigación.

***Exhaustivos:*** abarcar todas las subcategorías posibles.

***Homogéneos:*** estar compuestos por elementos de naturaleza igual o muy similar.

***Mutualmente excluyentes:*** impedir, en la medida de lo posible, la posibilidad de que una unidad de análisis pueda simultáneamente ser ubicada en más de una subcategoría.

Los grupos de códigos preestablecidos para la revisión y análisis son:

- Niveles de participación
- Agentes y su participación
- Efectos de la participación
- Prácticas de gestión para la participación
- Inconvenientes para la participación

En definitiva, presentar códigos preestablecidos permitió revisar los documentos y extraer información principalmente declarativa por la escuela con relación a los objetivos de la investigación. El análisis en sí, tal como se expuso, buscó identificar en los documentos las declaraciones o evidencias existentes en aspectos específicos, (Fernández 2002):

- Relaciones externas: para identificar el contexto histórico, geográfico, político, militar, económico, social, cultural, ético, moral, legal, laboral, científico, tecnológico, ambiental, etc., del momento de su aparición.

- Características internas: para conocer los valores en que se basa, los principios que apoya, los mensajes que pretende transmitir.
- Alcances sociológicos: para caracterizar a los posibles receptores, individuales, grupales o institucionales.

Para llevar el análisis, se identificó cada documento con una abreviatura y número, con el fin de facilitar su búsqueda, esto según la Tabla 25.

Tabla 25

*Identificador de cada documento, su nombre y uso*

Identificador	Nombre documento	Uso y/o significado
Dc 1	PEI Colegio Quilacahuín	Instrumento que unifica y cohesiona a la comunidad educativa, en tanto que da cuenta del “propósito compartido” que sustenta la unidad y el trabajo colaborativo de la comunidad (Ley General de Educación, Chile).
Dc 2	Reglamento interno de convivencia escolar	Conjunto de normas y disposiciones que regulan la convivencia de un grupo humano que se encuentra relacionado al colegio, pues todos ellos aceptan y comparten los mismos valores y objetivos definidos en el PEI.
Dc 3	Reporte fase estratégica PME 2018	Documento resultante de la autoevaluación institucional en las áreas de gestión pedagógica, liderazgo, convivencia escolar y recursos.
Dc 4	Reporte planificación anual PME 2018	Documento que recoge las propuestas de acción anual que desarrolla el colegio para instalar, mejorar o reforzar prácticas en sus cuatro áreas de gestión.
Dc 5	Acta de reunión consejo escolar	Relato escrito del desarrollo de la reunión del consejo escolar.
Dc 6	Acta de reunión consejo escolar	Relato escrito del desarrollo de la reunión del consejo escolar.
Dc 7	Acta de reunión consejo escolar	Relato escrito del desarrollo de la reunión del consejo escolar.
Dc 8	Acta de reunión consejo escolar	Relato escrito del desarrollo de la reunión del consejo escolar.
Dc 9	Informe América Solidaria	Informe que surge de la inmersión de los voluntarios en la comunidad.

Nota. La Tabla 25 muestra el identificador, nombre y significado de los documentos revisados

El análisis en sí consistió en tomar todos los documentos y llevarlos a un solo formato; en este caso particular, a documento de Word. Esto facilitó la asignación de códigos a las unidades de análisis, lo que se ilustra en la Figura 41, tras ello se revisó y leyó con el fin de agrupar los códigos en base a los objetivos de la investigación.

**Figura 41**

*Proceso de asignación de códigos a unidades de análisis*

Visión  
 Colegios católicos insertos en el sector rural de la costa de Osorno, al servicio del mundo campesino y sus distintas manifestaciones culturales y espirituales, desarrollando especialmente la relación y colaboración con el mundo mapuche huilliche. Colegios que atraen, acogen y enriquecen también a quienes desde la ciudad se movilizan hacia el campo en busca de progreso espiritual, cultural e intelectual. Colegios que ofrecen a todos la posibilidad de vivir en armonía con los demás, con la naturaleza y con Dios, en un proceso de aprendizaje continuo, animado por educadores competentes, asumido por alumnos(as) responsables, apoyado por familias comprometidas.

Misión  
 Formar personas capaces de aprender y de emprender, de encontrarse, respetar y dialogar con otros, desarrollando sus talentos, habilidades y Conocimientos libertad y su autonomía, proponiéndoles desde la riqueza del Evangelio de Jesucristo una vida alegre, sencilla y fraterna, para que puedan participar positivamente y servir generosamente en la sociedad.

4.- NOTAS EXPLICATIVAS SOBRE NUESTRA VISION Y MISION

**claudio**  
Agentes participantes como beneficiarios

**claudio**  
Agentes participantes

**claudio**  
Efecto de la participación

Con relación al análisis y los hallazgos en la revisión de documentos, estos se exponen a continuación por cada documento y grupos de códigos; estos últimos tomados del análisis de las entrevistas y grupos de discusión.

**Tabla 26**

*Cantidad de unidades de análisis por cada código y por cada documento analizado*

Código	Documentos								
	Dc1	Dc2	Dc3	Dc4	Dc5	Dc6	Dc7	Dc8	Dc9
Niveles de participación	2	12	2	4	11	7	1	6	2
Agentes y su participación	13	28	14	11	16	5	7	4	9
Efectos de la participación	2	4	-	-	-	-	1	-	1
Prácticas de gestión para la participación	9	6	10	4	-	-	-	1	-
Valoración de las prácticas	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inconvenientes para la participación	1	-	4	-	-	-	3	1	3
Servicios educativos	3	1	7	3	-	-	-	-	7
Cambios en la ruralidad	2	-	-	-	-	-	-	-	1
Opciones familiares	1	2	-	-	-	-	-	-	-
Medios de comunicación	-	9	4	2	-	2	-	-	3

Nota. La Tabla 26 muestra el recuento de unidades de análisis o párrafos con contenido que se encontraron en cada código establecido y aquellos que surgieron durante el análisis

La tabla mencionada se expone con el fin de dar a conocer el proceso en su totalidad; es decir, los datos expuestos por sí solos no proporcionan más información, siendo siempre en la investigación cualitativa la información lo más relevante del análisis, para la posterior interpretación, resultados y conclusiones de la investigación. En particular, se ha detectado que el código preestablecido de “valoración de las prácticas” no es asociado a ninguna unidad de análisis y, por ende, menos a algún documento analizado, lo que lleva a que no sea considerado en este análisis.

En la Tabla 27 se presenta la matriz que expone una muestra de los hallazgos en la etapa de análisis de documentos, la cual explica la vinculación de cada uno de estos con las principales unidades de análisis y códigos preestablecidos y aquellos emergentes que surgieron en el proceso.

Tabla 27

*Hallazgos en la etapa de análisis de documentos*

Código	Documento	Unidades de análisis
Niveles de participación	Dc1	Informar: el hábito de rendir cuentas sobre los resultados obtenidos es algo que se promueve en todos los niveles, en los alumnos, los trabajadores docentes y no docentes, en las familias, en la dirección de los colegios y en la alta dirección institucional.
	Dc2	Consultivo: el presente reglamento interno, aprobado por el sostenedor después de consultar al consejo escolar. Resolutivo: el grupo de comité de disciplina y comité de apelación, representados por todos los estamentos del establecimiento educacional, deciden por situaciones que corresponden al área de convivencia escolar.
	Dc3	Colaboración: al ser un plan en elaboración con participación de la comunidad educativa, todavía no es apreciable su estado de avance, pero sí se reconoce que el establecimiento en su esencia siempre ha sido inclusivo.
	Dc4	Colaboración: el equipo de gestión organiza a los docentes según roles y afinidades temáticas para que aseguren colaborativamente el cumplimiento de procesos técnicos pedagógicos bien definidos en documentos programáticos. Se les otorga tiempo y se apoyan las actividades sugeridas por ellos.
	Dc5	Informativo: el director informa al consejo escolar acerca de su cuenta pública; se refiere a los puntos más importantes de su gestión.
	Dc6	Informativo: se entrega informe técnico de evaluación anual 2017 del proyecto de integración con breves comentarios, quedando anexa a esta acta.
	Dc7	Informativo: se da la palabra a cada integrante del consejo escolar para que informe acerca del estamento que representan.
	Dc8	Decisoria: el presidente del CCPP cuenta que se gestionó obra de teatro de prevención de consumo de droga, pero finalmente no se pudo coordinar fecha.

	Dc9	Informativo: informando a los apoderados con reuniones, buscando fomentar una comunidad escolar más fuerte y unida en pos de un objetivo único: mejorar las posibilidades y la calidad de vida de los jóvenes.
Agentes y su participación	Dc1	La fundación y sus colegios son llevados principalmente por laicos católicos, quienes asumen su responsabilidad en la misión.
	Dc2	El colegio contempla equipos y organismos técnicos, directivos y de representación. Todos tienen la obligación de colaborar para el cumplimiento del PEI y de este reglamento interno. Para el caso de este último se presentan dos grupos: un comité de disciplina y un comité de apelación, siendo conformados por representantes de todos los estamentos.
	Dc3	Estudiantes conscientes de su proceso de maduración psicoafectiva y sociocultural. Estudiantes y familias que practican la sana convivencia, el buen trato y el servicio a otros.
	Dc4	De un plan de trabajo de tres profesionales voluntarios de la ONG América solidaria, elaborado por ellos y su organización en conjunto con el director.
	Dc5	El consejo escolar está compuesto por los representantes de los distintos estamentos, el director preside el consejo.
	Dc6	Machi María Angélica explica su relación con el colegio en calidad de autoridad ancestral; su preferencia en el sentido que el colegio puede estar solo, pero la gente de campo necesita compañía.
	Dc7	Se hizo hoy un taller de resolución de conflictos, liderado por profesionales de América Solidaria.
	Dc8	Las visitas de fiscalización de la superintendencia de educación fueron positivas, sin observaciones. De igual manera, las asesorías de la provincial de educación han sido positivas.
	Dc9	Sin ir más lejos, mi padre sabía mapudungun, pero nunca nos quiso enseñar.
Efectos de la participación	Dc1	Participar positivamente y servir generosamente en la sociedad.
	Dc2	Ofrece beneficios físicos, sociales y académicos y contribuye a las necesidades cognitivas e intelectuales de los estudiantes. Para el caso específico del comité de disciplina y apelación, al ser un grupo democrático las decisiones son tomadas de manera satisfactoria, existiendo la posibilidad de apelar por parte de las familias ante algún tipo de sanción.
	Dc7	El Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) ha sido un paso importante, surgió de la inquietud de algunas familias.
	Dc9	Hacer más Mingas (trabajos voluntarios entre muchas personas dentro de la comunidad escolar o en Comunidades cercanas con un objetivo común).
Prácticas de gestión para la participación	Dc1	Curricularmente se hace a través del programa de educación intercultural bilingüe (EIB), que incluye clases de lengua y cultura indígena para todos los estudiantes. Comunitariamente, se hace desarrollando actitudes y ocasiones de encuentro y celebración, que permitan compartir la riqueza espiritual que todos llevan dentro.
	Dc2	Se citarán por medio de comunicación por agenda o vía telefónica a los apoderados de los estudiantes involucrados para que conozcan el hecho y orienten a sus pupilos. Los casos más complejos son derivados a los comités correspondientes, siendo una acción validada por la comunidad escolar.
	Dc3	El equipo directivo busca el fortalecimiento de prácticas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales, resolución de

		conflictos y atención, valoración y promoción de la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos.
	Dc4	Todos los viernes se resume la actividad semanal vinculándola al PEI, los indicadores de calidad, este PME y la vida de la comunidad.
	Dc8	El director manifiesta que trata de mantener relaciones frecuentes con los equipos intermedios de trabajo (aseo, mantención, docentes, no docentes, etc.) y con los estamentos (alumnos, C.P) a través de reuniones periódicas.
Inconvenientes para la participación	Dc1	Se ha visto que muchas familias campesinas han migrado definitivamente a la ciudad, se sabe también que muchos jóvenes aspiran a estudios medios y superiores en instituciones educacionales de la ciudad.
	Dc3	El tiempo factor que aflora en todos los análisis, el cual se requiere para organizar y sistematizar las prácticas institucionales; además, existe un activismo no menor dentro del colegio y como institución se debe revisar que las acciones contribuyan a los objetivos.
	Dc7	Se distribuye a todos los integrantes una copia del PME 2018, el cual no se alcanza a comentar por falta de tiempo.
	Dc8	El representante de los estudiantes expone que hay demasiados robos de dinero, celulares, cosas; además, hay estigmatización de alumnos flaites.
	Dc9	A su vez hay críticas negativas y no propositivas que hablan del poco futuro laboral y económico que tiene esta recuperación de la cultura, abogando por más inglés y menos cultura mapuche.
Servicios educativos	Dc1	Desde los inicios, la intención ha sido estar cerca de las familias campesinas, ofreciendo educación accesible, acogedora y pertinente.
	Dc2	Los estudiantes que presentan una situación de riesgo social son apoyados y atendidos de forma preferencial por los programas y proyectos específicos con que cuenta internamente el establecimiento.
	Dc3	El énfasis del colegio está puesto en el logro de la misión del establecimiento, por ello, actualmente, estos sellos se han tomado del proyecto educativo y año a año se han ido trabajando, dando énfasis en la atención a la diversidad.
	Dc4	Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
	Dc9	Para acercar el colegio a las comunidades se harían talleres, como las reuniones de apoderados.
Cambios en la ruralidad	Dc1	Las nuevas posibilidades que abren las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la mayor conciencia de derechos y deberes de todos, la llamada que proviene de la deuda histórica hacia los más pobres y hacia los pueblos originarios.
	Dc9	Los valores que inculcaron antaño han cambiado.
Opciones familiares	Dc1	Se ven también niños y jóvenes que desean permanecer en el campo, como una opción de vida.
	Dc2	Los alumnos que vayan a ser padres pueden tener las facilidades para acompañar a la madre de su hijo/a a los controles de embarazo correspondientes.
Medios de comunicación	Dc2	La agenda escolar es el instrumento oficial para la comunicación entre la familia y el colegio.
	Dc3	Las cuatro cuentas públicas anuales muestran incrementos porcentuales en los ítems de inversiones y gastos vinculados a

	desarrollo de biblioteca, tecnología, material didáctico y capacitación docente.
Dc4	Utilización por parte de todos los docentes de la plataforma WebClass como medio tecnológico para unificar formatos de planificación, asegurar su coherencia con los programas oficiales y facilitar el seguimiento técnico, lo mismo que para monitorear resultados de evaluaciones, asistencia semanal y otros reportes críticos.
Dc6	Se despliega y entrega folletería de la Supereduc, cada consejero puede llevarse los que desee.
Dc9	Baja conectividad a internet que dificulta el uso más eficiente de tecnologías para acercar a la comunidad a los procesos y avances académicos de sus hijos.

- Análisis de registro de observación participante

Tal como lo expuso Hernández et al. (2014), con la observación participante se buscó “explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan” (p. 400). Así, el objetivo de observar, participar y registrar las dinámicas internas de la escuela, en cuanto a la participación que se visualiza y el discurso existente de este ante la comunidad, permite comprender los procesos de relaciones entre las personas y la manera de vincularse. Para este estudio, las notas de campo se enmarcaron en las descriptivas, permitiendo, como indicó McKernan (2001), registrar un momento específico del acontecer de lo investigado, un diálogo o acontecimiento que sea relevante como información.

Como se expuso en el apartado de las técnicas de recogida de información, la observación fue de carácter participativa de manera activa; es decir, como señaló Núñez (2018), hay una participación en la mayoría de las actividades de la escuela, manteniendo una distancia con los participantes, con el fin de no perder el rol de observador.

En cuanto a la información que se recogió y ha sido el componente de análisis, inicialmente se identificaron actividades y personas concretas de observación y durante el transcurso de inmersión en la escuela se incorporaron otras instancias que se consideraron relevantes para el desarrollo de la investigación. En consecuencia, la observación se registró bajo ciertos criterios a considerar en los espacios observados;



para ello, los registros fueron analizados obteniendo información clave en los distintos escenarios observados, los cuales se exponen a continuación.

**Escenario 1 observado:** docentes tutores con dos años y otros con más de 10 años en la escuela en reunión con padres y madres.

**Número de observaciones:** seis reuniones.

**Hallazgos en la observación:**

- Los profesores antiguos llevan las reuniones de manera más informal y distendida que los profesores más jóvenes.
- En las reuniones de los cursos con estudiantes más pequeños hay mayor asistencia, un promedio de 60 %; en los cursos con estudiantes mayores la asistencia es de un promedio de 30 % a 40 %.
- No se visualiza una organización temática de las reuniones, cada profesor trata temas generales: disciplina escolar, rendimientos académicos, próximas celebraciones. En cuatro de las reuniones observadas se desarrolló un taller para padres, ejecutado por profesionales voluntarios, que abordaba temas de violencia escolar, acoso escolar y prevención de consumo de alcohol y drogas. Los padres, madres y observador participaron en las dinámicas o juegos que se propusieron. Los temas eran seleccionados por el equipo de convivencia escolar del colegio.
- En cuanto a la participación de los padres y madres, su conducta fue receptiva de todo lo que el profesor y voluntario exponían, de las seis reuniones no más de 2 a 3 padres o madres registraban por escrito la información entregada.
- El tiempo de las reuniones promediaba entre 1 y 2 horas, comenzando con un desayuno, y luego el profesor dirigía toda la reunión. Se aprecia una escasa o nula intervención de la directiva de padres y madres de cada curso.
- Cuatro reuniones se desarrollaron en las salas de clases y dos en una sala de multiuso, denominada sala verde; todas las reuniones se desarrollaron durante la mañana, el horario fluctuaba entre las 9:00 y 11:00 a.m.
- La mayor asistencia estaba dada por los padres y madres que viven en el sector rural y cuentan con movilización.

- Son principalmente las madres, abuelas y tías las que asisten a la reunión, un porcentaje que no supera al 20 % está dado por varones.
- En al menos 3 de las 6 reuniones observadas y en los cursos de los estudiantes más pequeños, salió como inquietud de algunas mamás la asistencia de sus hijos en ceremonias de la espiritualidad mapuche-huilliche, solicitando que no los lleven. Los profesores solo lo registraron y señalaron comentarlo con la persona encargada. Una profesora de las más antiguas expuso que es uno de los sellos y pilares del colegio, pero entendía la inquietud.
- En conversación con algunas madres y abuelas, estas expusieron que en el invierno es complejo asistir al colegio, por las lluvias y el frío. Varias de ellas, para acceder a la locomoción, deben caminar entre 30 y 40 minutos por cerros o caminos inaccesibles para vehículos.

**Escenario 2 observado:** director en reunión administrativa con equipo docente.

**Número de observaciones:** 12 reuniones.

**Hallazgos en la observación:**

- Los docentes que debían asistir a la reunión ascendían a 22, existiendo un buen promedio de asistencia. Las reuniones de los martes están compuestas por dos momentos: el primero, dirigido por el director; y un segundo momento, dirigido por la UTP del colegio. Los hallazgos corresponden al primer momento.
- De los 22 profesores, al menos tres se repetían el constante atraso en llegar a la hora de las reuniones, la cual estaba fijada a las 15:45, 15 minutos después del término de las clases.
- Dos profesoras presentaron una constante salida de la sala de reuniones, al menos en 8 de las 12 reuniones observadas.
- De las 12 reuniones observadas, 10 fueron dirigidas por el director y las otras dos por la inspectora general.
- Todas las reuniones donde estaba presente el director comenzaban con una lectura bíblica correspondiente al día, tras ello se solicitaba algún comentario de los docentes, el cual no tenía replica, y la mayoría de los docentes estaban con la cabeza

gacha. En este espacio solo se leyó y no hubo mayor interacción, esto se apreció en las 12 reuniones observadas.

- El segundo momento de la reunión está dado con la lectura del acta de la reunión anterior. La toma del acta se va rotando entre los docentes; a la vez, es el responsable de la lectura la próxima reunión.
- Al escuchar la primera acta, esta entregaba indicios de que las reuniones tenían un carácter informativo, pues esa primera acta, escuchada y revisada, mostraba punto a punto la entrega de información y las solicitudes de cumplir con plazos en compromisos adquiridos.
- Las reuniones no difirieron en su estructura, se entregó información, en tres de ellas se presentaron temas de celebraciones que había que organizar: el aniversario, las fiestas patrias y Wetripantu. En estas reuniones se apreció un mayor involucramiento de los profesores, se generaron comisiones y cada una de ellas asumió ciertas tareas y propuso acciones concretas. En el caso del Wetripantu, la organización pasa por la educadora tradicional, quien solicita colaboración para las diversas tareas y solicita que se comprometan a motivar a los estudiantes.
- El director, profesor de 56 años, mostró un carácter fuerte; los temas a plantear los traía ya resueltos sin permitir un mayor involucramiento, ejemplo de ello es cómo se iba a actuar ante la visita de la supervisora del Ministerio de Educación, quiénes podían asistir a la reunión y cómo se abordarían los temas disciplinarios a nivel del colegio. Se denotó una escasa participación docente en las decisiones institucionales.
- Las reuniones dirigidas por la inspectora general, a la vez encargada de la convivencia escolar, fueron más dinámicas; existió una mayor participación de los docentes, quienes propusieron ciertas soluciones en cuanto a casos específicos de estudiantes con problemas emocionales. Las tres reuniones abordaron temas conductuales de estudiantes.
- En la reunión 7 se pudo constatar que las reuniones administrativas del director solo tenían un carácter informativo. De la reunión 8 en adelante no surgieron ni se visualizaron prácticas de participación docente.
- Se visualizó una disposición displicente de al menos cuatro docentes en las reuniones observadas, revisando pruebas o completando el libro de clases. Los demás docentes presentaron una conducta impávida.

**Escenario 3 observado:** reuniones de director y equipo directivo.

**Número de observaciones:** seis reuniones.

**Hallazgos en la observación:**

- En esta reunión participaron de manera constante el director, el jefe de la UTP, la inspectora general y el profesor que apoyaba diversas labores de los cargos directivos. La entrada del observador fue consensuada con todos los integrantes, en diversas ocasiones fueron solicitados puntos de vista en temas concretos; por ejemplo, la opinión del uso del uniforme, los reemplazos de docentes, el conflicto entre el mundo mapuche y algunos padres del colegio.
- Las reuniones eran dirigidas por el director, quien en su cuaderno traía apuntados los temas de la reunión, los cuales se desglosaban en cada una de las áreas representadas en la reunión. Principalmente, solicitaba respuestas a compromisos y problemas que surgían y llegaban directo a él; ejemplos de algunos temas en lo pedagógico son las fechas de cierre de semestre, el número de notas que deberían estar puestas en el libro de clases y el reclamo de una mamá por unas notas deficientes de su hija. A nivel disciplinar, los reclamos de varias mamás por el maltrato a sus hijas por una compañera de curso y algunos problemas con el transporte. A dichas inquietudes, cada representante exponía sus respuestas.
- Estas reuniones se desarrollaron los martes durante la mañana, entre las 8:30 y 9:30. Otro objetivo que buscaban era organizar la reunión administrativa y técnica pedagógica del mismo martes en la tarde.
- La estructura de la reunión, y por ende su desarrollo, era predecible; para solucionar inconvenientes que se presentaban, en dos ocasiones se proyectaron acciones concretas. En el mes de abril del año 2018, durante dos martes consecutivos, se trabajaron en un espacio de la reunión objetivos estratégicos para completar el PME, objetivos que pueden ser presentados a los profesores en la reunión pedagógica.
- Se apreció escasa iniciativa para proponer soluciones: se esperó que el director las diera, pudiendo ser una excesiva confianza en las capacidades, o bien el temor a la autoridad.

- Las reuniones se desarrollaron con constantes interrupciones: en al menos cuatro de ellas, se tocaba la puerta en busca de la inspectora general, para atender a algún apoderado que llegaba por algún tema disciplinar. En torno a ello, en consulta a la encargada, esta expuso que las familias son citadas por temas de disciplina y llegan una o más semanas después, y en cualquier día y horario, dinámica que es constante en el sector rural.
- De los tres profesionales que acompañan al director, dos de ellos registraron en su cuaderno lo tratado, uno de ellos solo asintió con la cabeza.
- La tónica de las reuniones se podía resumir en entrega de información, solicitud de respuesta a inquietudes y establecimiento del temario de las reuniones con todos los profesores; el director era quien dirigía la reunión y el que tenía más tiempo la palabra. Los otros encargados de áreas no presentaron una organización de sus temas, solo expusieron más problemas y respuestas a las inquietudes del director.

**Escenario 4 observado:** asamblea general de padres y madres con director.

**Número de observaciones:** tres asambleas.

**Hallazgos en la observación:**

- Son escasas las asambleas de este tipo en el establecimiento, en un año escolar habitualmente se desarrollan tres: una en el mes de abril, cuando se da la cuenta pública del director, y otras dos a mitad del año y a fin del año escolar. El horario es el mismo: a las 9:30 de la mañana.
- Para las asambleas, de manera previa (una semana antes), se avisa por radio y comunicación en papel que se desarrollará dicha asamblea.
- Para la segunda reunión en la que se participó, la primera del año 2018, en el mes de abril, llegaron 18 apoderados, alcanzando el 10 % del total; la reunión comenzó a las 9:40 horas con un desayuno proporcionado por el colegio. La exposición del director comenzó a las 10:15, en dicha reunión se entregó información financiera, ingresos y gastos, mostrando que el colegio en su ejercicio anual quedó en déficit, el cual fue cubierto por aportes propios del sostenedor. Entre los asistentes se vio confusión, al parecer no entendían mucho sobre el desglose de los ingresos y gastos, quizás dado a que es una población con escasos estudios; el nivel y el lenguaje eran elevados, y

generaron desconcierto más que aclaración. Con relación al componente pedagógico, otro punto que se dio a conocer en la reunión correspondió a los resultados del año 2017; también se apreció un escaso entendimiento y no se generaron consultas, al menos dos mamás se quedaron entredormidas en la exposición. Finalmente, en esta reunión se dieron a conocer los proyectos que se habían ejecutado durante el año anterior, destacando unos a nivel artístico y otros deportivos; cuando se ofreció la palabra, surgieron algunas inquietudes respecto al transporte, esto en cuanto al comportamiento de algunos estudiantes, lo que se derivó a la inspectora general, quien trató con la mamá ese tema puntual.

- Las otras dos asambleas en las que se participó fueron una al finalizar el año 2017, en el mes de diciembre, y la otra al término del primer semestre del año 2018, en el mes de julio. En la correspondiente al cierre del año escolar 2017, hubo una mayor asistencia (alrededor del 40 % de madres, padres o apoderados), a diferencia del cierre del primer semestre del 2018, donde se apreció una asistencia baja (aproximadamente del 20 %). Posterior a ambas asambleas, se desarrollaron reuniones de curso, y en algunas de ellas hubo convivencias; las madres, padres o apoderados prefirieron las reuniones de sus cursos antes que las asambleas generales. En estas el director entregó un balance del semestre o año, y a él se sumó su equipo directivo que expuso brevemente las temáticas de sus áreas; las familias asistentes fueron receptoras de información, no se vieron prácticas que motivaran la participación.
- En las tres asambleas, la voz de los asistentes se escuchó solo para presentar alguna queja, o bien exponer alguna inquietud referente a su hijo o hija; las intervenciones no iban más allá de eso.
- Los asistentes a las reuniones en su mayoría eran de enseñanza básica y algunos (no más de seis) eran de enseñanza media; habitualmente son las mismas personas que participan.
- Las asambleas se desarrollaron en un espacio para 100 personas, con buena calefacción y luminosidad.

**Escenario 5 observado:** reuniones del jefe de la UTP y profesores.

**Número de observaciones:** seis reuniones.

### **Hallazgos en la observación:**

- Las reuniones de profesores con objetivo de trabajar el componente pedagógico de la escuela fueron dirigidas por la jefa de la UTP, quien comenzó su reunión tras la primera parte –que tenía carácter administrativo–. El comienzo de las reuniones fluctuó entre las 16:15 y 16:30 horas y finalizó a las 17:30 horas. Tras ello, hubo un bus que trasladó a los profesores a la ciudad de Osorno, quedando solo aquellos que vivían en la misión de Quilacahuín.
- El clima que existía en las reuniones no era el ideal para el trabajo, no se visualizó una disposición a interactuar; una de las reuniones se concentró en la presentación del plan de mejoramiento del colegio. En cuanto al área pedagógica, la exposición duró aproximadamente 35 minutos, donde la jefa técnica utilizó un lenguaje bastante técnico para exponer las acciones que se desarrollarían en su área por medio de una presentación de PowerPoint. Tras ofrecer la palabra, ningún profesor opinó, solo el director complementó algunas ideas, asumiendo que al ser presentado estaba validado por los docentes.
- En dos de las reuniones en las cuales se participó, hubo trabajo en grupos, donde se analizaron los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas y se generaron propuestas de trabajo para la mejora; la actividad consistía en revisar los resultados y vincularlos a las posibles causas. En el grupo de trabajo que se participó hubo una buena disposición a cumplir con el trabajo solicitado; se apreció en las conversaciones que no hay un agrado por la jefa de la UTP. Además, en el resultado general del trabajo se concluyó que, principalmente, los problemas y los malos resultados son atribuibles a la actitud de los estudiantes, al escaso o nulo compromiso de las familias y a la constante inasistencia a clases de algunos estudiantes. No se visualizaron factores internos.
- El otro trabajo grupal, posterior a la revisión de los resultados, se desarrolló bajo la misma dinámica: el observador se cambiaba de grupo e interactuaba con otros docentes; la tónica era la misma en cuanto a la actitud sobre la jefa de la UTP. En la exposición se señaló que la UTP debería organizar un calendario de ensayos de las pruebas, y que los otros profesores deberían incorporar en sus pruebas preguntas de

comprensión lectora y resolución de problemas. En definitiva, no se apreciaron propuestas que atendieran a los problemas detectados en el primer taller.

- En cuanto a la participación, se observó un nivel informativo, consultivo y propositivo por parte de los docentes, predominando el informativo y consultivo.
- Tal como se expuso, lo llamativo de estas reuniones, principalmente al momento en que la encargada exponía, era la pasividad de los docentes, el estar haciendo otras actividades como revisar pruebas, o saliendo constantemente de la sala de clases, inclusive un profesor sentado al lado del observador estaba planificando clases para otra escuela donde trabajaba. Fueron reuniones sin interrupciones, las reuniones tercera y cuarta solo se vieron interrumpidas porque la secretaria fue en búsqueda de la inspectora general.

**Escenario 6 observado:** reuniones del consejo escolar.

**Número de observaciones:** cuatro reuniones.

**Hallazgos en la observación:**

- El acceso al escenario se desarrolló de manera consensuada con quienes participaron en las reuniones del consejo escolar, siendo una en el mes de junio del año 2017 y las otras en marzo, junio y noviembre del año 2018. La constante estadía en el centro escolar permitió participar de estas reuniones y otras sin mayores restricciones.
- La dinámica utilizada por el director para convocar y dar a conocer los temas a tratar en cada reunión fue por medio de una carta que invitaba a los integrantes del consejo escolar y al invitado como observador participante, indicando el día, la hora y el lugar a desarrollar dicha reunión; junto a ello se dio a conocer el temario a tratar.
- En la primera reunión del lunes 12 de junio de 2017, a las 14:30 horas, estaban ya en la sala donde se desarrollaría la reunión, 4 de los 7 convocados; mientras se esperaba la llegada de tres faltantes, se tomaba un café con un sándwich, situación que se presentó en la dinámica de todas las reuniones organizadas por el centro escolar.
- A las 14:50 se inició la reunión con la presencia de todos los convocados, el director dio lectura a los integrantes que por decreto debían constituir el consejo escolar, exponiendo que se podía convocar a otros siempre y cuando fuera aprobado por la



mayoría del consejo base; es así que se integraron un representante de los asistentes de la educación y un representante de la educación intercultural.

- Junto al punto anterior, el director sostuvo que el carácter de dicho consejo escolar era consultivo y no resolutivo.
- El director fue quien presidió el consejo escolar; además, registró en el libro de actas lo tratado, la dinámica de las reuniones se basó en la entrega de información y en la recolección de impresiones de los representantes, quienes expusieron peticiones recogidas de las bases de sus representados.
- El representante de los padres, madres y apoderados expuso en dos reuniones que su convocatoria como centro general de padres y madres tenía muy poca asistencia, haciendo atribuibles las malas conductas de algunos estudiantes al escaso o nulo compromiso de los padres y madres; por lo que cada vez que intervino en el consejo escolar fue a título de algunos, no siendo más del 10 % del total de padres y madres del centro.
- El representante de los padres y madres, estudiantes y asistentes de la educación, en sus intervenciones y en todas las reuniones, se centró en exponer necesidades de materiales e infraestructura, no se visualizó una conducta propositiva.
- El área intercultural en dos de sus reuniones expuso la necesidad de involucrar más a las familias y estudiantes en las actividades propias de esta área, como las celebraciones de Wetripantu; expusieron que son los adultos quienes dificultan o entorpecen el trabajo con los niños, niñas y jóvenes.
- En la reunión de junio de 2017 y la de marzo de 2018, tras la exposición de los otros integrantes del consejo escolar, el director informó de los resultados académicos y la matrícula, siendo este punto donde se generó mayor diálogo, no existiendo acuerdos y compromisos para subsanar los indicadores deficitarios.
- Se observó que el consejo escolar era utilizado como mecanismo de validación de documentos que el centro debía poseer para su gestión, en el cual el director presentó y solicitó su aprobación o sugerencias de mejora. Al ser documentos de carácter técnico, existía muy baja retroalimentación de quienes conformaban el consejo escolar; en las reuniones observadas se observó la validación del PME, las modificaciones al reglamento interno de convivencia escolar y la validación del informe del proyecto de integración escolar.

- El horario de las reuniones se extendió entre 2 y 2 horas y media, el grupo se sentó de manera circular y siempre se desarrolló en la misma sala, con calefacción y alimentación.
- El formato de la reunión fue común en las cuatro y se puede resumir así:
  - a. Citación a los integrantes.
  - b. Presentación de cada representante en cuanto a su inquietudes y sugerencias.
  - c. Director presentaba temas y documentos que era necesario validar por el Consejo.
  - d. En las reuniones posteriores se hacía un breve seguimiento de los acuerdos del director y sostenedor.
  - e. Constantemente se recordaba que el carácter del consejo escolar era consultivo.

Los consejos escolares, pudiendo ser una gran herramienta de gestión para la participación, se tornaron en un espacio informativo y receptor de quejas, fue lo que se apreció en cuatro reuniones. En un año escolar este consejo sesiona cuatro veces.

**Escenario 7 observado:** reunión consejo técnico de convivencia escolar (disciplina).

**Número de observaciones:** dos reuniones.

**Hallazgos en la observación:**

- El viernes 4 de mayo se hizo la invitación a todos los integrantes del comité de disciplina para sesionar el martes 8 de agosto, dicha convocatoria se ejecutó de manera presencial y por vía telefónica. El objetivo era tratar dos situaciones complejas de estudiantes del colegio; se invitó al autor a participar en dicha reunión con el fin de conocer la manera de operar.
- El martes 8 de mayo de 2018, a las 14:00 horas, se reunieron en la sala de convivencia escolar el representante de los estudiantes, el de los asistentes de la educación, el del centro general de padres, madres y/o apoderados, el de los profesores, la encargada de convivencia escolar, la psicóloga del colegio y el observador.

- La encargada de convivencia escolar presentó dos situaciones de disciplina dadas en enseñanza media del colegio, leyó las entrevistas realizadas a los involucrados y ellos expusieron su posición de lo acontecido; tras ello, se retiraron y esperaron la decisión del comité. Esta dinámica se dio en las dos reuniones a las que se asistió como observador.
- Cada representante expuso su punto de vista, siendo el de los estudiantes y el de los padres, madres y/o apoderados los más drásticos en sancionar con suspensión de clases por el máximo de días. La psicóloga y la encargada de la convivencia escolar expusieron que dichas sanciones afectaban aún más la situación social y pedagógica de los estudiantes en cuestión.
- Se generó en ambas reuniones un extenso debate que fue interrumpido por la asistencia a clases de la representante de los profesores, retirándose a las 15:15 horas en una ocasión, y en la segunda, a las 15:30 horas.
- Se apreció que la palabra de cada uno valía lo mismo, por lo que los procesos democráticos eran más lentos; pero, a la vez, más enriquecedores y válidos. En una de las reuniones se acordó suspender a los estudiantes por dos días, en uno de los casos de la segunda reunión se acordó que el estudiante buscara otro establecimiento educacional, dado a que su conducta afectaba a otros estudiantes.
- Al finalizar la reunión, una a las 16:00 horas y la segunda a las 16:20, la encargada de convivencia escolar informó que las sanciones serían dadas a conocer a los padres, madres y/o apoderados y al consejo de profesores.
- Por último, cada integrante del comité firmó un documento que se levantó en el momento, exponiendo que las familias de los estudiantes sancionados podían presentar una apelación a la sanción.
- Con base en la apelación, se consultó a la encargada si las familias habían apelado, recibiendo como respuesta que no, acatando las sanciones y recomendaciones.

### **6.8 Criterios de rigor de la investigación**

La calidad de la investigación se encuentra relacionada con los criterios de rigor; por ello, en la elaboración del diseño metodológico del trabajo de campo, se debieron tener en cuenta los criterios de calidad, pues estos conducirían a sustentar un nivel de rigurosidad y validación del estudio (Castillo y Vásquez, 2003).

Para Lincoln y Guba, como se citó en Gómez et al. (2006), el rigor científico de toda investigación puede ser considerado desde cuatro criterios: verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad; además, señalaron que, en la metodología cualitativa, los criterios de rigor corresponden con los que a continuación se señalan.

### ***6.8.1 Credibilidad / valor de verdad***

Consiste en demostrar que la investigación se ha realizado de manera pertinente, garantizando que el tema ha sido identificado y descrito con exactitud. El criterio de rigor se ha atendido en esta investigación principalmente por lo siguiente:

- Permanencia en el escenario de estudio por un año y medio, periodo que ha permitido recoger información en distintos momentos, a través de conversaciones constantes y prolongadas con los informantes o grupos de ellos, comprobando la información recogida con los distintos agentes participativos y obtención de juicios críticos, ello a través del constante diálogo, con el fin de recoger en ellos lo que piensan y sienten. En cierto modo, como señalaron Castillo y Vázquez (2003), los resultados de la investigación son verdaderos para quienes fueron partícipes del proceso investigativo.
- Otro componente clave que indicaron Castillo y Vázquez (2003) respecto a la credibilidad es tener la claridad desde el inicio de la investigación que los informantes son los que conocen sus espacios, en los cuales interactúan; en este caso particular, el sector rural e indígena. Además, la escuela rural difiere de la escuela urbana, donde existe la mayor cantidad de investigaciones; por ello, la presencia en el espacio de investigación ha sido prolongada, con el fin de captar o recoger de manera constante la información. Junto a ello, la presencia como investigador ha sido activa, reflexiva y empática con los informantes.
- Además de la permanencia en el lugar, la cercanía con los informantes ha permitido conversar con ellos acerca de los avances que se llevan y cómo ven ellos dichos avances como proceso de retroalimentación. En este caso particular se ha realizado con todos los que se sometieron a la entrevista semiestructurada y a los grupos de discusión.

- Se mantuvieron y revisaron de manera constante las notas de campos que emergieron de las diversas interacciones con los informantes.
- Se utilizaron otros instrumentos de recolección de información con el fin de triangular y así verificar la congruencia entre los resultados, entre ellas; entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos y grupos de discusión.
- Las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión son textuales, con el fin de mantener los significados entregados por los informantes.
- De manera constante, los hallazgos que surgieron fueron discutidos con investigadores diversos, especialmente con la tutora.

### **6.8.2 Transferibilidad / aplicabilidad**

Al ser una investigación que se centra en un estudio de casos, particularmente en el Colegio Quilacahuín, en un contexto determinado, se buscaron descripciones o interpretaciones y enunciados ideográficos o relevantes. Para ello se realizó una recogida de información abundante y minuciosa del centro educativo, como de la comunidad en la cual se encuentra inserta.

Con relación a este criterio y la posibilidad de extender los resultados de estudios a otras realidades sociales, depende exclusivamente de quienes lo deseen; para ello se describió detalladamente el contexto y las características de los informantes, condiciones que hacen que sea un escenario único, dado que la investigación busca conocer y describir las percepciones de los informantes. Así, los diversos lectores que pueden hacer uso de los informes analicen la transferibilidad.

### **6.8.3 Dependencia / consistencia**

Este criterio plantea la posibilidad de poder replicar el estudio, quizás para un enfoque cualitativo que sea más incierto, puesto que el medio social y educativo están en constante movimiento. Para ello, se consideran algunas acciones que sirven para revisar los procesos de obtención de información:

- Triangulación de participantes como integrantes del equipo directivo y entre representantes de la comunidad.

- Observación y retroalimentación constante de otros investigadores y tutora de tesis.
- Seguimiento y revisión constante del proceso, con un ir y venir, junto a ello, de manera seguida estuvo la revisión de la doctora tutora.

#### **6.3.4 Confirmabilidad / neutralidad**

Consiste en confirmar los resultados, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones, para ello es esencial:

- Diversas reflexiones y diálogos con los agentes participantes en el proceso investigativo, triangulando lo recogido entre distintos informantes, además de saturación.
- Constantes devoluciones de los resultados preliminares y contrarrestar con expertos, esto se llevó a cabo principalmente con la doctora tutora.
- Validación de los medios de recogida de información con expertos y con los mismos participantes en la investigación. Para Castillo y Vásquez (2003), este criterio es identificado como la habilidad de otro investigador de continuar lo que ha hecho el investigador original, como todavía no se ha finalizado y no se han expuesto los resultados y conclusiones, no se puede asegurar este camino; pero sí se pretende dejar una serie de elementos que permitan a quien lo desee seguir ahondando en la temática estudiada o con otras situaciones.

Para lo expuesto en el párrafo anterior, se contempla dejar a disposición la documentación completa utilizada, incluyendo las decisiones e ideas que se hayan barajado en el proceso investigativo, además de los siguientes:

- Transcripciones de cada entrevista y grupo de discusión.
- Descripción de las características de los informantes y su proceso de selección.
- Descripción de los contextos físicos y sociales donde se desarrolló la investigación.

## 6.9 A modo de síntesis

En este capítulo se abordó el diseño y la aplicación de la investigación, una de las etapas más dinámicas y enriquecedoras para el investigador, proceso que se ha llevado a cabo a través de una inmersión prolongada en el espacio y las dinámicas del caso a investigar.

Al tratarse de una investigación que se posiciona dentro del paradigma interpretativo, en busca de la descripción y comprensión del nivel de participación de la comunidad local y educativa, promovida por la gestión escolar de un determinado centro escolar, utilizando la metodología cualitativa y específicamente el estudio de casos, para Latorre et al. (2005) se identifica este tipo de estudio como una manera de investigar estratégicamente para encausar la toma de decisiones.

Otros autores como Yin (1989), Eisenhardt (1989), Stake (1998), Rialpi y Criado (1998) reconocieron el estudio de casos como una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real; en este caso, la participación de la comunidad y la gestión escolar del colegio Quilacahuín a su servicio. En definitiva, el estudio se desarrolla bajo un paradigma interpretativo, que tiene como objetivo comprender y describir, por medio del descubrimiento, utilizando la metodología cualitativa orientada a la comprensión; para ello se utiliza la investigación bajo el estudio de casos.

Es así como el investigador se convierte en el instrumento principal de recogida de datos y la obtención de información es un proceso abierto, flexible y continuo; además, como lo plantearon Hernández et al. (2014), los informantes son seleccionados no desde la consideración estadística sino teórica, los datos son de carácter cualitativo; en este estudio, son textos, narraciones y significados.

El caso de estudio es un colegio rural de la comuna de San Pablo, provincia de Osorno, en la región de Los Lagos de Chile, colegio que se caracteriza por ser católico y promover la educación intercultural, específicamente de la cultura mapuche-huilliche. Es un colegio inserto en un territorio donde coexisten campesinos y comunidades indígenas, ubicado en la misión de Quilacahuín, heredera de la educación y

evangelización franciscana, donde los procesos educativos presentaron sus primeros vestigios en el año 1794 (Poblete, 2009).

El periodo en el cual se inició la investigación durante el año 2017, el número de estudiantes que estaban matriculados ascendía a 181 niños, niñas y jóvenes, desde primer año básico a cuarto año de enseñanza media, el 75 % de ellos eran de ascendencia indígena, específicamente mapuche-huilliche; el colegio contaba con 25 profesores y 18 asistentes de la educación.

Por otra parte, están los participantes, quienes asumieron el rol de informantes clave y fueron seleccionados desde el componente teórico e intencionado, con el fin de buscar desde primera fuente las percepciones y creencias de quienes representaban los distintos estamentos que componían el colegio, además de las instituciones y colectivos que eran parte de la comunidad territorial donde está inserto el colegio. Para esta investigación, los informantes internos son profesores, director, jefe de la UTP, asistente de la educación, voluntario del área psicosocial, estudiantes, representantes del consejo escolar, madre (apoderada), representante de la comunidad indígena, representante de la comunidad católica y la machi, autoridad ancestral del territorio.

Al utilizar una metodología cualitativa y, en específico, el estudio de casos, el cual busca de la comprensión de la conducta humana, es necesaria la inmersión en el ambiente; como lo expusieron Hernández et al. (2014), es necesario tener acceso a varias fuentes de información. Para esta investigación en particular se utilizaron las siguientes técnicas de recogida de información:

- Revisión de documento: PEI, reglamento interno de convivencia escolar, PME, actas del consejo escolar e informes emanados de la agencia de calidad.
- Observación participante: la inmersión se desarrolló en toda la escuela y en momentos específicos seleccionados, como el director en reunión con distintos estamentos que componían la comunidad, profesores en reunión con padres, madres y tutores, inspectora general en reunión con diversos funcionarios y jefe de la UTP en reunión con profesores.
- Entrevista semiestructurada: esta técnica se utilizó con profesores, director, jefe de la UTP, asistente de la educación, voluntario del área psicosocial, estudiantes,



representantes del consejo escolar, madre (apoderada), representante de la comunidad indígena, representante de la comunidad católica y la machi, autoridad ancestral del territorio.

- Grupos de discusión: esta técnica en particular se desarrolló con los estudiantes del colegio.

Las técnicas seleccionadas apuntaron a atender la cultura local, principalmente con los informantes no funcionarios del colegio, con aquellos que eran integrantes del colectivo de padres, madres o apoderados y de quienes representaban la comunidad indígena, dado a que su saber, conocimiento, percepciones y sentir se entregaban por medio de la palabra.

En cuanto a la elaboración y validación de los instrumentos, se llevaron a cabo en relación con los objetivos de la investigación, utilizando para ello el componente teórico de esta. Una vez elaborados los guiones, se sometieron al juicio de expertos, doctores e investigadores de la Universidad de Los Lagos de Osorno y otros. Someter a juicio de expertos los instrumentos buscaba la pertinencia y claridad de las preguntas; tras recibir las observaciones, se modificaron algunos componentes de los instrumentos. El desarrollo de las técnicas se produjo en un proceso de inmersión en el centro escolar por un periodo de un año; tras ello, a través de visitas intermitentes y prolongadas, con el fin de compartir con los informantes los discursos que se generaban.

Otro momento del proceso investigativo correspondió al análisis de la información recopilada; así como lo planteó Gibbs (2012), el análisis de datos cualitativos a veces se considera la esencia de la investigación cualitativa, proceso que tiene la finalidad de describir, explicar, comprender, interpretar y/o transformar la realidad social (Gómez et al., 2006).

El proceso de análisis en esta investigación se desarrolló vía software de análisis cualitativo ATLAS. ti 8, específicamente para las entrevistas y grupos de discusión, tras la reducción de información (transcripciones de códigos). Los pasos en esta etapa fueron:

1. Establecimiento y definición de códigos.

2. Elaboración de lista de códigos.
3. Asociación de citas (fragmentos) a códigos.
4. Creación de categorías teóricas (grupos de códigos).
5. Búsqueda de relaciones entre categorías teóricas.

En cuanto a las fases de codificación y resultados, la cantidad de citas y códigos que arrojó el análisis fue así: fase 1, 285 citas y 18 códigos; incorporando una segunda fase, aumentó a 374 citas y 22 códigos. Junto a ello, el análisis se asoció a los objetivos propuestos para la investigación, relacionándolo con el grupo de códigos, códigos y total de citas.

Sumado al uso de software para el análisis, se incorporó el análisis de contenido para la revisión de documento; para ello, de manera paralela a la investigación, se desarrolló el curso de análisis de contenido que permitió el progreso de esta etapa. Para llevar el proceso, se identificó cada documento revisado con una abreviatura y número, con el fin de facilitar su búsqueda; por ejemplo, Dc1: PEI Colegio Quilacahuín. Junto a ello, los documentos fueron llevados a un formato de Word que permitió su estudio, por medio de la asignación de códigos a unidades de análisis.

En este proceso también se analizaron los registros de observaciones, las cuales estaban focalizadas en los objetivos de la investigación, abierta a diversos hallazgos; cada registro de observación estaba vinculado a un escenario determinado de manera previa, con una frecuencia de observación y participación, encontrándose diversos hallazgos. Una vez que la información comenzó a ser reiterativa, se dejó el escenario específico.



**PARTE 4. INTERPRETACIÓN DE  
LA INFORMACIÓN Y  
CONCLUSIONES**

**CAPÍTULO 7. INTERPRETACIÓN  
DE LA INFORMACIÓN,  
CONCLUSIONES Y LIMITACIONES  
DE LA INVESTIGACIÓN**

En este último capítulo se presentan la interpretación de la información obtenida en el proceso de investigación. Tras el análisis de toda la información compilada, se sintetizaron los hallazgos, haciendo una presentación de ellos con base en lo descubierto e interpretando en torno al soporte teórico estudiado. A través de ellos, fue posible establecer significados y se otorgaron respuestas a las inquietudes planteadas en el estudio. Sin duda, este proceso resultó esencial, dado que la información recopilada por sí sola no basta para atender los objetivos propuestos. En concordancia con Behar (2008), es necesario encontrar sentido a los datos o información recopilada, encontrándole significación y dar respuesta al problema formulado.

En cierto modo, esta etapa de exposición de los resultados busca atender y dar significancia desde una perspectiva más amplia de la información recogida, cotejando con otros conocimientos; en palabras de Behar (2008), comparándola con leyes, teorías o generalizaciones. Como se mencionó anteriormente, la información recogida corresponde a aquella que se obtuvo tras el análisis de los distintos informantes y técnicas utilizadas.

Por otra parte, en este capítulo se exponen las conclusiones del estudio, centrando la mirada en los objetivos propuestos, ofreciendo una respuesta a cada uno de ellos y revisando los resultados principales. Asimismo, se atiende a las preguntas de investigación y sus respectivas respuestas con base en los hallazgos, destacando aquellos que significan un nuevo aporte al conocimiento y aquellos que permiten abrir o dar paso a nuevas investigaciones.

Adicionalmente, se presentan las limitaciones de la investigación, así como las dificultades que surgieron en casos particulares como consecuencia del contexto cultural, geográfico, y por qué no decirlo, por las problemáticas ocasionadas por la pandemia. Dificultades y problemáticas que no ocasionaron un mayor desajuste al proceso y, por ende, a los resultados alcanzados.

## 7.1 Análisis de la información

El análisis y tratamiento de la información recogida a través de las diversas técnicas e instrumentos se desarrolló de tres maneras: uso de software ATLAS.ti, análisis de contenido y análisis de observación. Este proceso permitió obtener el insumo necesario para configurar los resultados de la investigación y posteriores conclusiones.

Como componente basal, los resultados tuvieron a la vista los objetivos de la investigación, a los cuales, de manera preliminar, se les otorgó un grupo de códigos. Dichos códigos surgieron en el proceso de análisis, asociándose a cada grupo, tal como se expone en la Tabla 15 del apartado 5.7.1. Así, emanaron una serie de apreciaciones y significados desde los distintos informantes y técnicas utilizadas en el proceso de investigación. Por otra parte, en la Figura 42 se presenta una síntesis de los grupos de códigos y cantidades de citas extraídas de las entrevistas y grupos de discusión.

**Figura 42**

*Número de citas en base a grupos de citas*



Esta figura permite visualizar un mayor comentario en cuatro grupos: agentes y su participación; inconvenientes de la participación, prácticas de gestión para la participación, niveles de participación y otros dos con menor cantidades de citas. Sin embargo, también posibilita identificar y describir la percepción de los informantes en cuanto a los efectos de la participación y la valoración que existe ante las prácticas de participación.

La visión de lo expuesto por cada uno de los informantes fue generando el discurso correspondiente a cada grupo de códigos, lo que, a su vez, fue contrarrestado o validado con las otras técnicas utilizadas en la investigación, a saber: la revisión de documentos y observación participante. Para ello, se expuso en cada grupo de códigos los hallazgos de

la revisión, empleando el correspondiente identificador de cada documento según la Tabla 14. Todo ello con el fin de alcanzar nuestros objetivos generales y específicos.

1. Identificar y describir el nivel de participación de la Comunidad Educativa y Local del Colegio Quilacahuín, a través del diálogo con los distintos agentes de participación y los documentos de gestión interna del centro.
2. Conocer las prácticas de gestión escolar del Colegio Quilacahuín haciendo incidencia en aquellas que promueven la participación de la Comunidad Educativa y Local, por medio del estudio de los elementos, las acciones, legislación vigente y los agentes implicados.

Para el logro de los objetivos generales, fue necesario un abordaje minucioso y en mayor detalle; razón por la cual se hizo preciso ofrecer una mirada a los objetivos específicos de la investigación:

- a. Describir y analizar los sellos identitarios y elementos de gestión escolar del Colegio Quilacahuín que promueven la participación de la comunidad local y educativa, visible en los documentos de gestión interna.
- b. Conocer la opinión de las distintas agrupaciones que componen la Comunidad Educativa y Comunidad Local en cuanto a su nivel de participación en las actividades del Colegio Quilacahuín.
- c. Describir las distintas organizaciones comunitarias que componen la Comunidad Local y su relación con el Colegio Quilacahuín, mediante el diálogo con los diferentes agentes de participación.
- d. Identificar y describir las acciones que componen las prácticas de gestión escolar que promueven la participación en el Colegio Quilacahuín de las organizaciones que son parte de la Comunidad Local y Comunidad Educativa.
- e. Conocer y analizar la legislación vigente que incide en la gestión escolar, en especial aquella que tiene que ver con la participación de la Comunidad Local y Comunidad Educativa del Colegio Quilacahuín.



- f. Identificar y describir los elementos presentes en la localidad que promueven o dificultan la participación de la Comunidad Local en el Colegio Quilacahuín, a través del diálogo con los distintos agentes que la componen.

Así pues, los resultados se presentan con base en los grupos de códigos, códigos, citas de los informantes e información obtenida en los análisis de documentos, con el propósito triangular las visiones y significados de cada uno.

### ***7.1.1 Sellos identitarios y elementos de gestión***

Primeramente, se hará una descripción y análisis de los sellos identitarios y elementos de gestión escolar del Colegio Quilacahuín, descritos en los documentos de gestión interna y se relacionan con la participación.

Cada centro escolar posee características que son propias, estas, dadas por su contexto, enfoques educativos y sellos institucionales, las que otorgan identidad al establecimiento. Para identificar dichos sellos de identidad que promueven o dificultan la participación, se utilizó el análisis documental clásico de documentos de gestión interna, específicamente el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento Interno de Convivencia Escolar.

El primer hallazgo tiene relación a la presentación en los documentos de los sellos de identidad del establecimiento educacional, tanto los generales como los relacionados a nuestra búsqueda, vinculados a la participación, no se logran visibilizar de manera tácita en los documentos, por ello, se tuvo que analizar cada documento e identificar los sellos presentes de manera implícita.

Tras la revisión y análisis de los documentos se encontraron sellos de identidad relacionados con la participación. Desde un enfoque cualitativo se pueden mencionar:

*Atención educativa a la diversidad cultural*; “servicio del mundo indígena y campesino y sus distintas manifestaciones culturales y espirituales..., especialmente la relación y colaboración con la cultura mapuche-huilliche..., busca de progreso espiritual, cultural e intelectual” (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p. 6).

El cuidado y respeto a la identidad personal y familiar de cada persona y su familia; a su honra y buen nombre; al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás, sin discriminación alguna por razones culturales, sexualidad, religión, estrato socioeconómico [...]. (Reglamento Interno de Convivencia Escolar, 2016, p. 2)

*Familias comprometidas con sus hijos*; “en un proceso de aprendizaje continuo, animado por educadores competentes, asumido por alumnos(as) responsables, apoyado por familias comprometidas” (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p. 6).

*Compromiso con la familia campesina*; “la intención ha sido estar cerca de las familias campesinas, ofreciendo educación accesible, acogedora y pertinente..., evitando encasillamientos y dogmatismos” (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p.p. 7-8).

*Participación positiva de sus estudiantes y egresados*:

Puedan participar positivamente y servir generosamente en la sociedad..., este es uno de los principales medios, a través de los cuales el Colegio se constituye en un espacio de formación, que permite vivenciar el ejercicio de la vida democrática, preparando a sus estudiantes para el diálogo social, cultural y político que se requiere en la sociedad actual. (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p. 8)

*Formación cristiana católica*; “enseñamos la religión católica en el currículum obligatorio, ofrecemos servicios pastorales y de formación cristiana, celebramos la fe en fiestas religiosas especiales, hablamos con libertad sobre las cosas de Dios” (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p. 8).

*Reconstrucción cultural e identitaria*; nos interesa acoger y potenciar todas estas manifestaciones. Curricularmente lo hacemos a través del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que incluye clases de lengua y cultura indígena para todos nuestros estudiantes (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p. 7).

*Celebraciones comunitarias*; “lo hacemos desarrollando actitudes y promocionando encuentros y celebraciones que nos permiten compartir la riqueza espiritual que todos llevamos dentro” (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p. 8).

*Vida democrática*; “preparando a nuestros estudiantes para el diálogo social, cultural y político que se requiere en el mundo actual, y educándolos en el respeto de las leyes, reglamentos y acuerdos sociales” (Reglamento Interno de Convivencia Escolar, 2016, p. 2).

Tras la revisión de los documentos internos de gestión, se han encontrado ocho sellos o declaraciones que debiesen estar instalada en el accionar del colegio o bien en las características de sus integrantes vinculados a la participación, los que involucran a estudiantes y familias pertenecientes a la comunidad local, sellos que se obtienen en base a las distintas declaraciones expuestas en los documentos.

#### **7.1.2 Tipos y/o niveles de participación**

Este grupo de código responde y describe los niveles de participación en las actividades del centro escolar para las distintas organizaciones que componen la comunidad local. Para ello, se abordaron desde los códigos generados en el análisis, exponiendo en cada uno de ellos los significados y visiones de cada informante o grupo de ellos. Esto último, teniendo como referencia lo que diversos autores e investigadores expusieron acerca de los tipos y/o niveles de participación como Múnera (1996), Posada (1997), Kñallinsky (1999), Antúnez (2000), Gubbins y Berger (2002), Domínguez (2010) y Calvo et al. (2016), haciendo visible la necesidad de una participación más resolutive.

- **Áreas del colegio donde se observa y declara mayor participación**

En cuanto a la percepción del director, el área o instancia que presenta mayor convocatoria de otros agentes distintos a los funcionarios del colegio como familias y otros integrantes de la comunidad local es la vinculada a celebraciones o fiestas conmemorativas que tienen énfasis en lo religioso católico y cultural identitario de las familias. La visión del representante del centro general de padres y apoderados, la representante de las comunidades indígenas y los estudiantes no dista de lo expuesto por

el director del colegio, en el sentido que son las fiestas y celebraciones las que tienen mayor convocatoria en la escuela según sus experiencias:

*Es la que más convoca es la celebrativa. (D3: E.D 3:30)*

*Fiestas patrias, convivencias ahí llegan muchas personas. (D9: E.R.C.P 9:20)*

*[...]las convivencias, cuando hay convivencia aquí llega mucha gente, porque a eso, así nos enseñaron, entonces, yo creo que a lo mejor es mi teoría, pero es lo que yo voy viendo hace mucho tiempo. (D10: E.R.C.I 10:16)*

*Donde yo he visto mucha gente es para el 18, (Día de fiestas patrias), ahí se hacen empanadas, asados, hay juegos, los cursos bailan y el profe A... se viste de huaso, ahí en patio techado, es entretenido. (D13:G.D.E.2 13:34)*

*Algo parecido es el Wetripantu (celebración de año nuevo mapuche), ahí antes venía más gente, pero igual se come y hacían un acto en el gimnasio, ahora se hace aparte lo del gimnasio con las actividades en el Rewe. (D13: G.D.E.2 13:35)*

Para el docente de enseñanza básica, la instancia que se visualiza con mayor participación en su rol son las reuniones con sus pares y directivos del colegio y, específicamente, las actividades en torno a temas relacionados con lo pedagógico y curricular. En las otras áreas, la percepción del docente es que solo ejecutan las tareas asignadas por la escuela de acuerdo con el rol que desempeñan, visión similar expresada con relación al nivel de participación de los padres, madres y apoderados, en el sentido que los asistentes ejecutan lo que se les pide:

*Cuando se toma en cuenta en algunas ocasiones la opinión de uno en las reuniones de consejo de profesores, que más que nada tiene que ver con la parte curricular. (D4: E.D.B 4:3)*

*Me cuesta identificar, porque es como que el colegio otorga las tareas y se ejecutan según el rol que tienen que ejecutar, bueno los apoderados participan, pero en algunas cosas de repente toman fuerza en otras desaparecen, entonces es como difícil. (D4: E.D.B 4:6)*

Otros cargos directivos como la inspectora general, identificó otras áreas, momentos y actividades que convocan mayor asistencia de padres y madres en la escuela, generándose interacciones que permiten proporcionar algunas herramientas para que las familias se desenvuelvan de mejor manera en su rol coeducativo:

*Podría ser porque los apoderados si están llegando a las reuniones, podría ser las reuniones y se convoca también a algunos talleres de América Solidaria talleres donde participan todos y esa es la mayor convocatoria. (D7: E.I.G 7:16)*

- **Definición de participación**

Tanto la autoridad ancestral, como la representante de las comunidades indígenas y la docente de educación básica, expusieron su definición de participación. De acuerdo con ellas, esta va más allá del acto de estar, acatar o recibir información, planteándola desde niveles más esperados, lo que se relaciona con lo mencionado por Antúnez (2000) y Flamey y Pérez (2005), es decir, participar está más allá del solo acto de estar, involucra la integración activa, con el fin de aportar a la mejora de la institución, tanto a nivel individual como colectivo, exponiendo:

*Participar en las decisiones, no solo que seamos escuchados, sino que existan cambios según los acuerdos. (D2: E.A.A 2:1)*

*Participación. bueno desde generar ideas a ejecutarlas, participación es crear, cierto, idear y después concretarlas, las ideas. (D4: E.D.B 4:1).*

*Es que se tenga alguna incidencia en alguna de las temáticas del colegio pueda estar tratando de implementar y también en las que ya están implementadas. (D10: E.E.C.I 10:1).*

Para los actores representantes de la comunidad, en específico de las comunidades indígenas, su percepción es válida desde lo que plantearon Luna et al. (2018), en el sentido de que afloran demandas más comunitarias y culturales, con el objetivo de poder establecer relaciones más simétricas entre las culturas presentes en el territorio y por ende en la escuela.

Otros actores de la comunidad establecieron la definición de participar desde su experiencia y sentir, considerada desde un punto de vista más actitudinal, como es el caso de la docente de enseñanza media:

*El tono emocional como uno llega al colegio, si es visto o no es visto, si me están preguntando o no me están preguntando, si me están saludando o no me están saludando y todo eso es parte de la participación, el poder ser visible dentro de este territorio escuela. (D5: E.D.M 5:2)*

Con respecto a los otros informantes y su respectiva percepción de la participación en la escuela, esta se centra en el acto de estar, escuchar y hacer los solicitado, resaltando la significancia del director y parte de su equipo directivo, quienes son los llamados a promover la participación en los niveles más avanzados:

*Es el involucramiento de la familia principalmente y del entorno inmediato en él, en el proyecto el colegio, no en lo específico en la sala de clases sino en el proceso educativo amplio, los programas de formación, en la información que tiene que ir y volver de la familia a la casa, de la casa a la familia, posibles proyectos de tipo cultural, deportivo, informático, tecnológico donde haya interés. (D3: E.D 3:1)*

*Participar significa involucrarse en algunas actividades que pueden ser programadas o extracurriculares pero que cada uno con sus habilidades pueda aportar a la actividad. (D7: E.I.G 7:1)*

- **Niveles y/o tipo de participación**

Entre los informantes existe un consenso en sus apreciaciones respecto a los tipos de niveles que se aprecian en la escuela, centrado principalmente en el nivel más básico, como es el informativo según Calvo et al. (2016). Con él no se requiere mayores acciones o cambios, siendo justificado por la escasa asistencia de las personas en las distintas acciones que organiza el colegio y otras instituciones presentes en el entorno. Reconociendo y considerando los niveles de Calvo et al. (2016), las personas que asisten al colegio se identifican con el nivel informativo, donde la escuela o institución informa sobre las actividades escolares y las familias no participan de las decisiones ya

tomadas. Sin embargo, para algunos, a nivel más interno del colegio, los niveles de participación son más movibles en algunas áreas, transitando de la informativa a la consultiva. En algunas acciones concretas relacionadas con el actuar docente, se mueve al nivel decisorio, destacando lo siguiente:

*Hay una baja general de la participación ciudadana, hay una baja de participación en la iglesia en todas partes. (D3: E.D 3:18)*

*De igual manera el mundo católico hay muy escasa participación, por ejemplo, si se hablamos de ir a misa, hay que andar rodeando a los alumnos para que vayan a misa. (D1: E.A.E 1:11)*

*El colegio hace hartas cosas y vienen poquitos papás, bueno yo a veces ni le digo a los míos que hay reunión, pero no sé, el colegio cada vez está más solo. (D6: G.D.E.1 6:56)*

De igual manera, es posible apreciar que ha habido intentos de exponer ideas para avanzar en los niveles de participación, promoviendo acciones concretas; pero no han sido escuchadas y atendidas por el colegio, como lo relató un representante de la comunidad:

*Había un proyecto de invitar a los abuelos a tomar un desayuno, por ejemplo, los abuelos de por aquí cerca o de los mismos abuelos de ellos del colegio, pero nunca se concretó, digamos como que se ve poco interés. (D8: E.P. 8:6)*

La percepción de los informantes está centrada en que la escuela organiza las reuniones, ceremonias, actividades en general y las pocas familias que se acercan vienen a recibir información o instrucciones, centrando la participación en nivel informativo, por el solo hecho de asistir a reuniones. Esto lo constató el director del establecimiento:

*Las redes de apoyo han sido importantes, ahí hay un alto grado de participación porque están las redes de apoyo del hospital del PACE de algunas instituciones que nos ayudan y han estado bien pendientes y dentro del colegio haciendo actividades... (D7: E.I.G 7:7)*

*Las reuniones por curso, dirigida por el profesor jefe, donde el objetivo es dar y recibir información sobre el proceso educativo, notas, dificultades enfrentadas, comportamiento del grupo, inquietudes de los pares. (D3: E.D 3:4)*

Una mirada distinta respecto a los niveles de participación lo expuso la docente de enseñanza media, resaltando que a nivel de estudiantes pudiera haber un nivel mayor si se contara con el acompañamiento necesario por parte del colegio a los estudiantes:

*Yo veo al centro de alumnos y digo ya, se hace el proceso, se elige democráticamente, pero hay que comprender que si se quiere como generar un proyecto tiene que estar eso acompañado. (D5: E.D.M 5:5)*

- **Percepción de la propia participación en la escuela**

Los resultados que se obtuvieron en relación con la percepción que poseen los distintos representantes de los integrantes de la comunidad educativa como local, en cuanto a su participación en el accionar de la escuela, dejan de manifiesto la escasa o nula participación en los niveles deseados, como son el de autogestión o autonomía según autores como Kñallinky (1999), Antúnez (2000) y Calvo et al. (2016). Centrando su participación particularmente en la asistencia a reuniones, o bien siendo parte de un estamento y exponiendo puntos de vista o simplemente acompañando, surgen diferentes apreciaciones por parte de los representantes:

*Al participar en el consejo escolar yo siento que, esa es una gran posibilidad que yo como representante de las comunidades tengo, ahora, cuál es el nivel de incidencia dentro de eso, yo creo que no es muy bien recibida quizás cuando se dan ciertos puntos de vista, no tengo mucha incidencia. (D10: E.R.C 10:4)*

*Ese grado de participación mío como voluntaria ha sido también hasta donde la comunidad educativa lo ha permitido, de alguna forma. (D12: E.V 12:4)*

*La forma de participar es, simplemente visitándolo, saludándolo, incluso a veces tomando un café como se dice, sintiéndome en que ellos se sientan parte de la parroquia, que en este caso el pastor los vino a visitar, no con el afán de*



*imponer religión, sino que se sientan acogidos y si quieren un servicio... (D8: E.P 8:2)*

*Yo converso mucho la machi, con el director, tenemos conversaciones, los voy a visitar ahí, preguntar algunas cosas, a comentarles algunas situaciones, con la tía Doris claro hemos ido como también conociéndonos un poquito, pudiendo apoyar un poco su la labor que ella hace. (D5: E.D.M 5:4)*

La representación del centro de padres y madres es un componente clave para involucrar al resto de las familias y mover los niveles de participación, pero el desencanto está instalado y se necesitan de nuevas personas para mover al grupo. Es precisamente lo que expuso un integrante de este grupo:

*Yo al menos ahora ingresé a la directiva y estoy empezando a hacer mover a mi presidente y mi secretaria, le dije si tomaron un puesto, tienen que asumir y hay que tratar de una u otra manera, por ejemplo, ahora se mandó por circular, comunicación y mensajes radiales, vamos a ver cómo nos va mañana, pero si me he dado el trabajo de asistir a reuniones, hay pedirle permiso al profesor jefe y al presidente de curso, yo paso a pasar mi mensaje. (D9: E.R.C.P 9:19)*

A nivel de estudiantes, su discurso se centra en asistir a las convocatorias y actividades que establece el colegio, pero a la vez sienten la necesidad de contar con espacios para una mejor participación:

*Dar nuestra opinión, pero no la damos porque no se dan los momentos. (D6: G.D. E1 6:5)*

*Las actividades extracurriculares y de internado, ahí no participamos mucho, yo por ejemplo no voy porque no me llaman la atención. (D6: G.D.E1 6:7)*

En este grupo de citas, considerando los niveles de participación más la revisión de documentos, sumando la observación participante, se puede inferir que existen diversas declaraciones para los distintos documentos revisados en cuanto a los niveles de participación. Para ello a continuación, se declaran los hallazgos, los documentos de

donde se extrajeron y lo visualizado en la observación. Para su revisión, se consideraron los tipos y/o niveles de Calvo et al. (2016).

Lo declarado por la mayoría de los informantes se refuerza con lo extraído de los documentos, identificando que los niveles de participación se mueven en el más básico, esto es, en las relaciones con las familias y comunidad. Un ejemplo claro de ello son las actas del Consejo Escolar: Dc5, Dc6 y Dc7.

- El director informa al Consejo Escolar acerca de su cuenta pública, refiriéndose a los puntos más importantes.
- Se entrega el informe técnico de evaluación anual 2017 del PEI, con breves comentarios por parte de los asistentes.
- Se da la palabra a cada integrante del Consejo Escolar para que informen acerca de cada estamento que representan.

*Se informa a los presentes del C.E de: Convenio con ONG América Solidaria, planta docente y asistentes de la educación completa, sin licencias médicas, se informa de la preocupación de en la baja de la matrícula...(D5)*

En cuanto a la observación participante, se pudo constatar que, en efecto, existe un nivel informativo de participación por parte de los padres, madres y apoderados, hechos que son visualizados en reuniones de profesores con padres, madres, asamblea general de padres y madres con director y consejo escolar.

- En cuanto a la participación de los padres y madres, su conducta fue receptiva con respecto a todo lo que el profesor y el voluntario expusieron. De las seis reuniones, no más de dos a tres madres registraron por escrito la información entregada.
- El director y equipo directivo entregaron un balance del semestre o año, exponiendo las temáticas que cada uno lidera en el colegio. Las familias que asistieron fueron receptoras de información y no se visualizaron prácticas o acciones que motivaran a otro nivel de participación. En las tres asambleas, la conducta de los asistentes fue pasiva y receptora.
- La dinámica utilizada por el director para llevar a cabo estas reuniones consiste en convocar y dar a conocer el temario de la reunión vía carta dirigida a los

integrantes del consejo escolar. Una vez todos reunidos, se lee el acta anterior y se recoge las impresiones de los asistentes. Se observó que este grupo, que debería ser el ente más democrático y participativo de la escuela, es utilizado para validar documentos que la escuela debe tener para su gestión. Se otorgó un espacio para que cada representante expusiera sus inquietudes, las que se identifican más como preocupaciones personales que las de su grupo representado. Un componente clave que señaló el director y sostenedor es el carácter consultivo que tiene este grupo, existiendo la posibilidad de que sea resolutivo.

Otro documento revisado, reafirmó el nivel informativo que se declara, esto es, el informe de una organización externa que se vinculó con el colegio por medio de profesionales voluntarios, específicamente el Dc9:

- Informando a los apoderados con reuniones, buscando fomentar una comunidad escolar más fuerte y unida en pos de un objetivo único: mejorar las posibilidades y la calidad de vida de nuestros jóvenes.

En el ambiente más interno dentro de la comunidad educativa, entre directivos y cuerpo docente, los niveles de participación avanzan a consultiva y decisoria (Calvo et al, 2016), dado que los documentos revisados son herramientas de gestión que requieren de un mayor involucramiento de los docentes, como son el Reglamento interno (Dc2), Reporte fase estratégica plan de mejoramiento educativo 2018 (Dc3) y Reporte de planificación anual plan de mejoramiento educativo 2018 (Dc4).

Por otra parte, durante el periodo de inmersión y los momentos observados, las áreas donde se visualizó presencia de familias y otros integrantes de la comunidad, aunque con baja cantidad fueron: las reuniones de apoderados, asambleas de padres, madres y padres, reuniones de estamentos y aquellas que generan una mayor asistencia. Esto no significa una participación en niveles superiores en las celebraciones, destacando el Wetripantu (Año Nuevo mapuche) y fiestas patrias de Chile (Independencia de la corona española y nacimiento de la República de Chile). En la primera se constató una mayor presencia de familias integrantes de la comunidad indígena, mientras que en la

segunda se apreció la presencia de familias que son padres, madres y/o apoderados del colegio.

### 7.1.3 *Agentes y su participación*

Para la revisión de este grupo de códigos, se tuvo en cuenta el concepto de *comunidad* para obtener los resultados. Lo anterior, puesto que las vivencias en el contexto rural e indígena se desarrollan con dinámicas distintas a la comunidad urbana, sobre todo en la nueva ruralidad que expuso la CEPAL (2019). Esto, como consecuencia de las transformaciones de los espacios rurales y la relaciones con el pueblo indígena presente en el territorio, dado que estos últimos presentan una perspectiva diferente acerca de la representación del universo y la religiosidad (Pacheco y Segura, 2005; Cancino, 2016).

- **Instituciones o agrupaciones presentes en el territorio perteneciente a la comunidad local**

Primeramente, el director identificó y reconoció a diversas instituciones que están presentes en el territorio donde está inserto el colegio, algunas de ellas con mayor vínculo con el colegio que otras, destacando lo siguiente:

*El colegio es un punto de referencia, y una sede para celebraciones más amplias, como un bingo de los bomberos, comunidades indígenas o junta de vecinos, la parroquia, en torno al hospital hay toda una participación, una mesa participativa de salud, América Solidaria. (D3: E.D 3:7, 21-24)*

Lo expuesto por el director fue respaldado por los otros integrantes del colegio, es decir, profesores, asistentes de la educación y estudiantes, reafirmando que son esas las instituciones que se visibilizan, incluyendo a la parroquia, clubes deportivos y carabineros (policías) como otra institución presente, pero a su vez más lejana del colegio:

*En el territorio está la organización católica, por la parroquia que igual ha perdido bastante fuerza, está el hospital que a veces hace algunos talleres, pero pocos. (D4: E.D.B 4:9,10)*

*Las comunidades indígenas, la machi, la junta de vecinos, los clubes deportivos, los carabineros (policía), el cura en la iglesia, el hospital, también hay otras escuelas en Cancha Larga y la de Rosario. (D6: G.D.E.1 6:37-41)*

Otros representantes de la comunidad territorial visibilizaron otras agrupaciones o instituciones que están presentes en el territorio y son parte de la comunidad local, con un escaso vínculo con el colegio, exponiendo además la composición de dichas instituciones:

*Junta de vecinos, los adultos mayores, hay un sector muy grande acá. Ellos están organizados como institución ya y, acá tiene que haber en el sector costa como ocho grupos ya, de adultos mayores. (D8: E.P 8:15)*

*La gente que vive dentro del territorio son los que componen las comunidades indígenas o vivieron en algún momento, entonces ahí la mayoría son apoderados del colegio, la mayoría de los apoderados del colegio pertenece a una comunidad indígena de del sector. (D10: E.R.C 10:7)*

Por lo que se refiere a los documentos revisados, se constató no existe una definición de comunidad más ampliada. Lo escrito hace referencia a la comunidad escolar en una mirada exclusivamente interior, dejando a un lado aquellas instituciones que están en su entorno inmediato, siendo propias de la ruralidad y particularidad de este contexto.

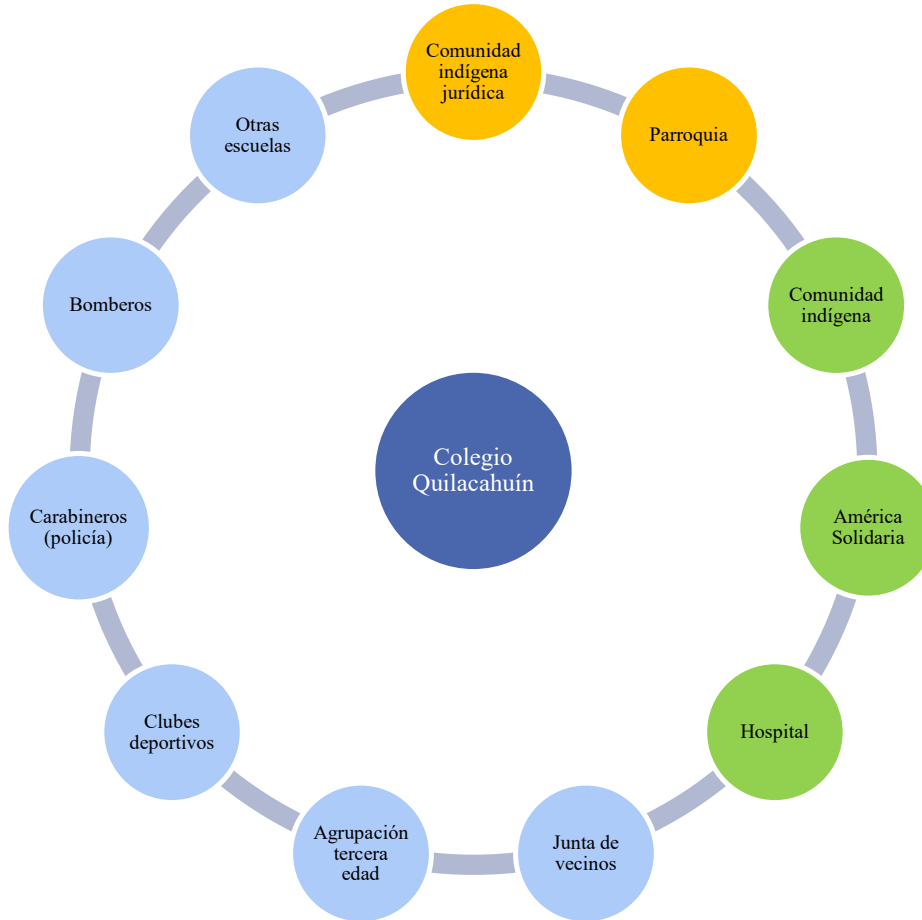
Además, en los diversos documentos de gestión no se evidenciaron los tipos de familias que componen el establecimiento educacional como lo señaló Abad (2014), puesto que conocer la estructura y organización de la familia, permite una mejor gestión de acercamiento. Tal como se expone más adelante, tras el discurso de los informantes y el abordaje de los escenarios observados, se identificaron familias conformadas de manera monoparental, equivalentes familiares y familia nuclear menos visibles (Abad, 2014).

En virtud de lo obtenido en las entrevistas y lo observado, se puede indicar que la comunidad local está compuesta por una serie de agrupaciones e instituciones que poseen algunas conexiones con la escuela, mientras que otras no poseen ningún tipo de vínculo. Esto, sin duda, se aparta de lo mencionado por Boix (2014), en cuanto a que la escuela asume el rol de agente de relaciones con la comunidad.

Con respecto al hallazgo de esta investigación, en la Figura 43 se muestran las instituciones que están presentes en el territorio y su vinculación con la escuela. En este caso, las de color verde son identificadas como las más cercanas al centro escolar y existen algunas acciones que se desarrollan en conjunto; las de color naranja representan un vínculo esporádico con la escuela; y, finalmente, las agrupaciones de color celeste son aquellas en donde existe una nula vinculación con la escuela; esto según lo declarado y observado durante la investigación.

**Figura 43**

*Comunidad local. Instituciones o agrupaciones presentes en el territorio y su relación con el centro escolar*



El tipo de relación se identifica con colores, este caso, las de color verde son reconocidas como las más cercanas al centro escolar y existen algunas acciones que se

desarrollan en conjunto; las de color naranja representan un vínculo esporádico con la escuela; y, finalmente, las agrupaciones de color celeste son aquellas en donde existe una nula vinculación con la escuela; esto según lo declarado y observado durante la investigación.

- **Miembros de la comunidad educativa identificados**

En este grupo de códigos existe consenso con respecto a quiénes son los miembros o estamentos que componen la comunidad educativa, visión que poseen aquellos informantes que no son precisamente los que están día a día en la escuela, que a su vez son representantes de la comunidad local, exponiendo:

*Empezando por el equipo directivo que para nosotros es el director, inspector general, jefe de UTP para nosotros de ahí vendría el cuerpo de profesores, inspectores y al último los auxiliares, además de los papás y mamás. (D9: E.R.C.P 9:3)*

De igual manera, la representante de la comunidad en el colegio mencionó:

*La comunidad educativa está compuesta por los apoderados, por los estudiantes, por los trabajadores docentes no docentes. (D10: E.R.C.I 10:6)*

Con base en lo expuesto por los representantes de instituciones o agrupaciones no vinculadas laboralmente al colegio, es posible inferir que existe una claridad de los estamentos que componen la escuela, denominada comunidad educativa o escolar. Esto lo declaran algunos de los documentos revisados, como lo mencionó explícitamente el DC2:

*El colegio contempla equipos y organizamos técnicos, directivos y de representación. Todos tienen la obligación de colaborar para el cumplimiento del PEI y de este reglamento interno.*

Resulta significativo lo que se expresa en las actas del consejo escolar, en cuanto a su representatividad. Este está compuesto por los representantes de los estamentos que componen el establecimiento educacional, específicamente en el D5:

*El Consejo Escolar estará compuesto por los representantes de los distintos estamentos, el director es quien la preside.*

A su vez, otra acta de dicho consejo identifica instituciones que son externas al establecimiento educacional y deben ser atendidas, debido a su calidad auditora de procesos escolares. De manera específica, el Dc8 manifiesta:

*Las visitas de fiscalización de la Superintendencia de Educación fueron positivas, sin observaciones. De igual manera, las asesorías de la provincial de educación han sido positivas.*

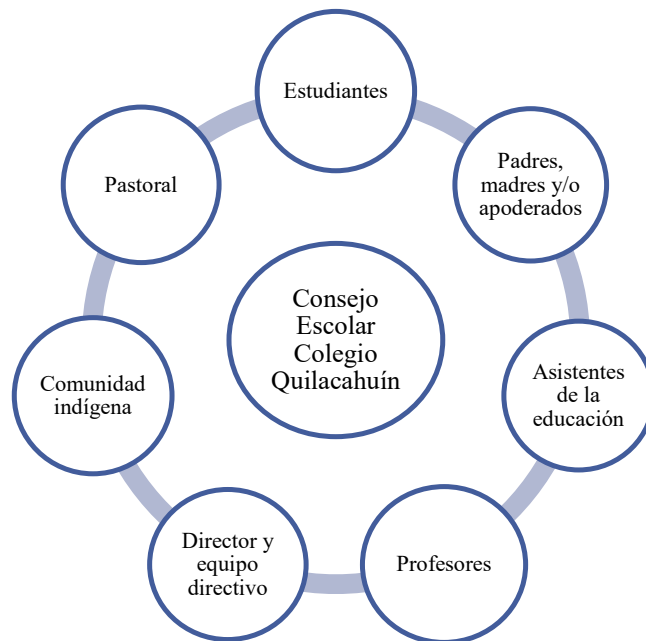
Eso se constató a través de lo observado en los distintos escenarios, al momento de participar en reuniones informativas y de trabajo de los distintos estamentos: escenario 1: reuniones de profesores y padres; escenario 2: reunión con el director y equipo docente; escenario 3: reunión con el equipo directivo; escenario 4: asamblea de padres y madres; y, escenario 6: reunión con el consejo escolar.

Los estamentos que componen la comunidad escolar fueron validados por las declaraciones de los informantes. De acuerdo con lo observado en el periodo de inmersión en el caso de estudio y lo visualizado en los documentos revisados, estos estamentos se pueden observar en la siguiente figura.



**Figura 44**

*Estamentos presentes en el colegio y componen el consejo escolar*



- **Participación de instituciones o agrupaciones de la comunidad local**

Otro aspecto que considerar, y de suma importancia, es la participación que poseen en la escuela las instituciones o agrupaciones identificadas anteriormente, existiendo también un consenso por parte de los informantes con respecto a que participación es escasa y en algunos de ellos nula; siendo el hospital, la comunidad indígena y América Solidaria, las identificadas con mayor acción con la comunidad escolar como se expone en la Figura 44. Por otra parte, así lo manifiestan quienes son parte de esas instituciones:

*Nosotros estamos presentes en el consejo escolar y vamos a reuniones, pero solo a escuchar información, recién este año nos piden ideas para mejorar la matrícula y otras cosas del colegio. (D2: E.A.A 2:16)*

*Fuera de la parte de la educación del Chesungum (idioma del pueblo mapuche) de las clases que están implementadas por ser intercultural, la parte indígena no está participando mucho, lo que yo veo y se debe a eso a qué no somos como la escuela de la ciudad y se deja de lado muchas cosas que son propias de acá. (D9: E.R.C.P 9:7)*

*(...) una vez al mes hacían venir a un caballero que hacían canasto, no estaban esperando que llegue el Wetripantu, que llegue el Rewe (espacio ceremonial) no, ellos en sus clases siempre tenían inserto traer a ciertas personas de fuera, artesanos que les enseñara a los niños y a los niños eso le encanta, un vínculo con la comunidad eso se perdió. (D9: E.R.C.P 9:10)*

*Cuando hablamos de comunidades yo siempre me evoco a lo que son las comunidades jurídicas, porque el tema de las comunidades ancestrales, bueno, aquí en el sector existe solamente una comunidad ancestral que siempre ha tenido la intención de poder participar, pero tampoco ha tenido mayor relevancia en cuanto al quehacer dentro del colegio. (D10: E. R. C.I 10:2)*

Una percepción interesante para considerar y resaltar en los resultados es la visualización de algunos funcionarios del colegio, respecto a los voluntarios de América Solidaria que se han sumado a la labor formativa en el colegio, reconociéndolos como miembros de la comunidad, puesto que habitan en la misma misión donde está inserto el colegio, interactuando con la familias y estudiantes:

*Los jóvenes de América Solidaria que nos vienen a colaborar ellos han instalado un buen sistema de apoyo para nosotros. (D7: E.I.G 7:14)*

*América Solidaria por ejemplo era una apuesta en ese sentido, pero se focalizó más bien en la atención de alumnos y de apoderados, sí que ahí incorporamos las visitas domiciliarias. (D3: E.D 3:17)*

En lo observado se validó la información recogida con los informantes, dado que se observó la existencia de un plan de trabajo en conjunto entre el hospital y los voluntarios de América Solidaria, el cual consistía en desarrollar talleres formativos para los funcionarios de la escuela en el tema de prevención de suicidio adolescente y talleres con los jóvenes en la misma temática. Junto a ello, la agrupación de América Solidaria desarrolló diversos talleres con padres, madres y/o apoderados durante las reuniones y talleres para niños, niñas y adolescentes con diversas temáticas formativas.

En cuanto a la participación de las comunidades indígenas, esta se encuentra configurada a las diversas celebraciones del pueblo mapuche-huilliche, además de un

vínculo directo por medio de una representante que cumple el rol de llevar los saberes de la comunidad a la escuela, la cual se pudo observar en diversas clases de Lengua y Cultura Indígena; dicha representante es identificada como educadora tradicional.

Al existir una escasa o nula participación con las otras agrupaciones e instituciones, poco se pudo observar y, por ende, analizar; existiendo en la consciencia de quienes dirigen la escuela la importancia de mejorar las relaciones y vínculos.

- **Participación parroquial en la escuela**

Puesto que el colegio es una institución perteneciente a la Iglesia católica y con una rica tradición de educación del carisma franciscano, interesó conocer, a través de la voz de quien dirige el colegio, cómo la iglesia representada en la parroquia y presente en la misión de Quilacahuín se vincula y participa en el accionar del colegio. Los informantes señalaron un vínculo escaso, y, por tanto, una baja participación en el accionar de la escuela, existiendo algunas acciones específicas, como los sacramentos:

*Es una relación formal escasa, por ejemplo, para los sacramentos, la pastoral del colegio prepara, pero se hace los sacramentos en la parroquia, queda inscrito en la parroquia y el párroco preside, pero no es que haya una interacción cotidiana. (D3: E.D 3:32)*

El párroco es el representante de la Iglesia católica en el territorio en donde se relaciona con los otros integrantes de la comunidad, expuso desde su vivencia la manera en que se vincula con el colegio:

*He tomado un poco de la pastoral, un poco de la catequesis, porque el colegio existe la pastoral, entonces ahí en algunas actividades de la catequesis propiamente tal, he tomado algunas cosas, ahí de acuerdo con el director. (D8: E.P 8:4)*

*La forma de participar yo es, simplemente visitándolo, saludándolo, incluso a veces tomando un café como se dice, sintiéndome en que ellos se sientan parte de la parroquia, que en este caso el pastor los vino a visitar, no con el afán de*

*imponer religión, sino que se sientan acogidos y si quieren un servicio. (D8: E.P 8:2)*

Una mirada nueva e interna la proporcionó la voluntaria de América Solidaria, resaltando lo que significa en la actualidad declararse colegio católico, indicando:

*Declararse colegio católico, es ese un tema muy complejo acá, los chicos casi hay que obligarlos para que vayan a la iglesia o para que vayan a algún tipo de ritual de la religión católica, entonces, pero las familias generalmente o la gran mayoría presionan para que se siga llevando la parte católica. (D12: E.V.A.S 12:21)*

En ese orden de ideas, según lo observado, se puede afirmar que la participación de la Iglesia católica está distante de las prácticas educativas misionales que se vivieron entre los siglos XVIII y XX (Poblete, 2009), donde el Estado chileno encomendó a los misioneros la educación de los pueblos indígenas.

En el PEI (Dc1) se declaró que el establecimiento educacional es católico y dirigido por laicos, quienes tienen la labor de velar por una educación católica en concordancia con las directrices de la Iglesia católica.

Así pues, se validó lo expuesto por el párroco, dado que se observó su visita en el colegio compartiendo el desayuno con los asistentes de la educación, de manera distendida y sin un fin determinado. De igual forma, se visualizó lo expuesto por la voluntaria, esto es, que los estudiantes no se motivan en asistir a las celebraciones católicas, percibiéndose un escaso interés entre docentes y asistentes de la educación.

#### ***7.1.4 Efectos de la participación en la escuela***

El aliado que todo establecimiento educacional anhela tener es la participación de la familia, desde la perspectiva del clima familiar positivo, tal como lo expuso Romagnoli y Cortese (2015), puesto que con ello se proporciona confianza y orientación positiva a metas de la escuela; agregando que la participación familiar, en altos niveles dentro, contribuye significativamente en el bienestar de los estudiantes, escuela y familia (Benso y Pereira, 2007; Comellas, 2009; Domínguez, 2010).

### ✓ Efectos de la actual participación comunitaria en la escuela

Los efectos positivos son múltiples según la evidencia científica. Para tal fin, deben estar dadas las condiciones para que exista participación, el querer estar ahí para contribuir, promoviendo prácticas desde la escuela para mejorar los niveles de participación (Domínguez, 2010) y, en consecuencia, enriquecer el proceso educativo en su generalidad. Para ello, el primer escollo a subsanar por parte de la escuela es promover la asistencia de la familia y comunidad. Representantes de la escuela expusieron su preocupación por la escasa participación, dando a entender que parte de la problemática está dada por el tipo de gestión que promueve la dirección:

*No existe mucho involucramiento en las acciones que se desarrollan, no se proponen nuevas ideas de trabajo y por lo mismo no hay una buena convocatoria de las familias y comunidad en general. Una desvinculación significativa entre colegio, familias y comunidad. (D11: E.J.U.T 11:7,8)*

Por consiguiente, al no haber participación no se visualizan efectos positivos, lo que conlleva a efectos negativos en los procesos de la escuela:

*Al no existir una alta participación los efectos no son buenos, la gente no siente que este es su colegio y está disponible para ellos, eso ha generado que muchos estudiantes no vengan al colegio y se vayan a otras escuelas, no hemos sido capaces de traer la gente a al colegio. (D11: E.J.U.T 11:10)*

Para la voluntaria de América Solidaria, en cuanto a la participación, el acto de escuchar y opinar, son las principales acciones que se desarrollan, por ende, no se visualizaron efectos mayores:

*La participación se basa únicamente como en la opinión, pero es una opinión que muchas veces no está aportando dentro de algunos procesos y lo que sí está haciendo es decir cómo, no me parece, pero no se está generando propuestas de construcción o de dejar que otros empiecen a construir nuevas propuestas y como nuevas posturas frente al proceso educativo de los chicos. (D12: E.V.A.S 12:10)*

Con respecto a lo declarado en los documentos revisados, la participación no es un tema que se exponga e identifique como una necesidad o esté expuesta de manera tácita como un sello identitario, solo existen declaraciones de intereses al respecto, por tanto, en los documentos de gestión no figura como un accionar o impronta de la escuela. Ahora, considerando lo observado, se constató que existe escasa participación en niveles más altos (Calvo et al., 2016), si se aprecia una convocatoria mayor de familias específicamente en las celebraciones de fiestas patrias y las relacionadas a la cultura mapuche-huilliche.

✓ **Mejoras esperadas de una mayor participación comunitaria**

En este aspecto, la evidencia científica, experiencias y casos, muestran los beneficios de la mejora en la escuela en sus distintos ámbitos. Ahora bien, en este caso específico se exponen mejoras específicas bajo el supuesto de que mejore la participación desde la visión interna del colegio como de aquellos que son parte de la comunidad:

*(...) el compromiso sería mayor, porque si los jóvenes, alumnos ven que de parte de los padres y de parte de la comunidad escolar hay más compromiso ellos yo sé que entregan más, yo estoy segura de que habría más progreso habría más entusiasmo. (D1: E.A 1:14)*

Por otra parte, la docente de enseñanza media expuso una visión más democrática:

*(...) se podría fortalecer que no se vea la competencia, entre lo mapuche y lo católico, creo que eso favorecería, que no sea antagónico, que sean posibilidades sobre todo cuando están en formación los chiquillos las chiquillas y que no sean como posiciones absolutas. Fortalecer las comunidades, es fortalecer en este caso la comunidad escolar, es fortalecer los procesos de democratización, donde se puedan tomar las decisiones y en nuestro caso que además tenemos el tema mapuche desde ahí, es el tema de cómo podemos vincular por ejemplo este concepto de fortalecer la comunidad, democratizar los espacios y el buen vivir y eso, para mí ese es el tema de la convivencia. (D5: E. D. M 5:11,16)*

La autoridad ancestral, en su discurso, hizo manifiesta la necesidad de participación para obtener mejoras:

*Si se diera la posibilidad nosotros acompañaríamos a los jóvenes, hablar de la vida, de sus problemas. Si somos todos partes, los niños se sentirían mejor acogidos y escuchados, ellos están descubriendo sus vidas, todos formamos. El consejo escolar representando la comunidad, como guía, consejera, hacer un trabajo en conjunto, hacer estrategias para vincularse con las comunidades que vayan donde nosotros, vincularse con el territorio, si se hace un proyecto todos opinemos desde nuestros saberes. Si nos dejan tener una mayor participación habría mayor cantidad de gente en el colegio. (D2: E.A.A 2:21, 23, 27, 36)*

A nivel de estudiantes, la percepción de ellos está relacionada con el vínculo con las familias, exponiendo que se requiere de acciones concretas de participación con efecto en las relaciones:

*Sería muy bueno, así podemos pedir talleres y la familia venga a compartir con nosotros, que algunos papás vengan a enseñar lo que saben del campo. (D6: G.D.E1: 6:52)*

En definitiva, lo descrito por los informantes se torna como una necesidad y un llamado a las autoridades de la escuela, expresando los beneficios que implica una participación en sus niveles más elevados. Esto último, validando lo que diversas investigaciones han demostrado en contextos distintos al del Colegio Quilacahuín (Torres, 2007; Bustos, 2011 y Calvo et al., 2016), como son: mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia; participación en la configuración del centro educativo; prestación de servicios complementarios a la escuela, lo que daría lugar a efectos favorables a nivel de estudiantes, profesores, de padres y comunidad en general.

#### ***7.1.5 Prácticas de gestión y liderazgo para la participación***

En cuanto a los resultados obtenidos en este grupo de códigos, tras recoger información por medio de informantes, revisión de documentos y observación participante y su posterior análisis, se definió el estilo de gestión y liderazgo que se presenta en el establecimiento educacional, como consecuencia de las prácticas de gestión que se

promueven. Lo anterior, entendiendo por práctica lo que mencionó Leithwood (2011), es decir, como el conjunto de actividades que desarrolla en este caso el director o su equipo en búsqueda de resultados esperados y compartidos, esto es, obtener participación con el fin de mejorar el proceso educativo. Cabe señalar también que, para comprender los resultados obtenidos en este apartado, un grupo de actividades se debe entender como una práctica, una vez que estas se han institucionalizado (Donoso y Benavides, 2018).

#### ✓ **Prácticas de gestión abandonadas**

Este código de análisis representa parte de la esencia del estudio, en el sentido de que las prácticas de gestión que incitaban a la participación se han dejado de ejecutar, repercutiendo en la gestión general del colegio, y despertando sensaciones de quienes han visualizado ese abandono. A continuación, se muestran los hallazgos a nivel de familias, estudiantes y representantes de la comunidad local.

En principio, se debe mencionar y reconocer la falta de reuniones para ajustar el proyecto educativo del colegio o temas relevantes, tal como se llevaron a cabo en años anteriores:

*Antes cuando hubo recursos de un proyecto, hubo mayores reuniones y se promovió la participación en el ajuste del proyecto educativo, pero después se a cabo el proyecto, la comunidad se alejó y solo participa en algunas celebraciones de Wetripantu (celebración año nuevo mapuche). Años atrás se hacían encuentros, conversatorios. (D2: E. A.A 2:6, 32)*

Lo expuesto por el director se relaciona con el Programa Orígenes, que tuvo una accionar vinculante de educación en contexto rural e indígena chileno (MINEDUC, 2018). Además, este programa presentó tres ejes de trabajo, destacando entre ellos la participación comunitaria, eje que centró sus actividades en la modificación participativa del proyecto educativo en el año 2002; siendo estas actividades las que extrañan quienes han estado de manera constante trabajando en el colegio o vinculado a él como padres, madres y/o apoderados.



Por su parte, la representante de la comunidad indígena en el colegio hizo referencia a los cambios que ha habido en cuanto a las actividades y encuentros que antes se presentaban y las dinámicas para gestionarlos:

*(...) teníamos todas las actividades que se querían realizar y a las cuales estaban invitadas la comunidad era yo quien tenía que ir, entregar la información y ver si las comunidades podían participar o no podían participar y también traer cierto el parecer de estas comunidades jurídicas y también la comunidad ancestral, para que los directivos del colegio supieran de qué manera se pudiera hacer, si estaba bien o no estaba bien y si iban a participar las comunidades indígenas, hasta el año pasado, este año no he tenido ninguna, ninguna vinculación con ese tema. (D10: E.R.C.I 10:3)*

Los estudiantes también hicieron énfasis en la falta de actividades vinculadas al área de Artística Cultural, señalando la escasa presencia de otros agentes en el accionar del colegio:

*Antes había misas mensuales, grupos de música y eso gustaba, ahora no hay mucho que mostrar, antes era más bacán, no sé no viene mucha gente a hacer cosas, se hacen las clases y listo. (D6: G.D.E 1 6:62)*

Los padres y madres, por su parte, mencionaron la falta de acciones vinculantes con la comunidad en general, reconociendo prácticas de administración para dar a conocer el colegio por medio de actividades culturales y artísticas. Esto último, ya sea saliendo a exhibir el colegio o bien invitando a agentes de la comunidad para que muestren sus experticias en artesanía, música u otras áreas que son interés para los jóvenes y niños:

*Una de las cosas buenas era el Pichiwerken que era una manera de mostrar de mostrar al colegio por fuera, es decir el colegio iba a otros lados por medio de su grupo, era un gran avance con eso, a mi encantaba verlos como participaban y todos contentos felices los chicos, participaban con ganas. Una vez al mes hacían venir a un caballero que hacían canasto, no estaban esperando que llegue el Wetricantu, que llegue el Rewe no, ellos en sus clases siempre tenían inserto traer a ciertas personas de fuera artesanos que les enseñara a los niños*

*y a los niños eso le encanta, un vínculo con la comunidad eso se perdió. (D9: E.R.C.P 9:8, 10)*

A su vez, agregaron que la asistencia a las celebraciones y convocatorias que son propias de la comunidad territorial y relacionadas con el colegio ha disminuido:

*Se hacía por ejemplo el Wetripantu invitación a todas las comunidades indígenas que había, las poqitas que había porque ahora hay muchas, se invitaba, por ejemplo, no sé, por la comunidad de Rahuilmo los milcaos, la comunidad de Huacahuincul traía la sopaipilla y se hacía en conjunto con el colegio con alumnos con todos. (D9: E.R.C.P 9:16)*

Con base en lo observado en el periodo de inmersión en el centro escolar, fue posible constatar que existe una escasa relación de actividades en conjunto con algunas instituciones. Lo narrado por los informantes en cuanto a las actividades que se desarrollaban, en relación con la cultura, son cada vez más escasas y limitando su accionar al Wetripantu y fiestas patrias. Así también lo exponen los documentos revisados como el Dc1, señalando que, con respecto a la temática cultural, el establecimiento cuenta con educación intercultural bilingüe, restringiendo su campo de acción a las clases presentes en el plan de estudios.

#### ✓ **Causas de abandono de prácticas de gestión**

Las causas que se pueden extraer son atribuibles a las particularidades de los directores de turno y recursos asociados en periodos específicos. De esa manera, se identificó que las prácticas no estaban institucionalizadas en el colegio, lo mismo que expusieron la autoridad ancestral y representantes del centro de padres y madres. En el caso de la autoridad ancestral, señaló que el colegio representado por su director dejó de escuchar a las familias:

*No hay mucha, el colegio no ha entendido los cambios que ha ido teniendo la comunidad y eso lo has llevado a que la gente se vaya a otros colegios donde se sienten más escuchados y atienden sus demandas. Se ha dejado de hacer, por la decisión de los directores... (D2: E.A.A 2:7, 33)*

Considerando la experiencia chilena y teniendo en cuenta el estudio de la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2014), las prácticas se abandonan o dejan de ejecutar en el momento en que no son sistemáticas, es decir, no son organizadas y los objetivos no son explícitos. Sumado a ello, las prácticas no son institucionalizadas y se desarrollan dependiendo de las personas y con actividades aisladas. Otras de las causas tienen que ver con que las actividades no están en constante revisión y no se logra identificar los logros que provocan.

Los padres y madres, por medio de su representante, hicieron hincapié en la escasa o nula existencia de actividades extracurriculares que promuevan la participación de la comunidad en general:

*Pero empezó a morirse el Pichiwerken, (grupo de música y baile mapuche), se fue la Sra. Zoila, se fue Don Javier y empezó a caer a bajar y ahora ya no está, ahora lo único que tenemos nosotros son las clases. (D9: E.R.C.P 9:9)*

Si bien las prácticas de gestión que invitaban a la participación en el establecimiento escolar han sido escasas con el transcurso del tiempo, durante este último periodo, según los informantes, han seguido disminuyendo.

Tras la participación en diversas reuniones del equipo directivo, se evidenció que la preocupación está focalizada en atender las demandas de las instituciones educativas, a saber: la agencia de calidad, quienes solicitan diversos documentos de gestión a programas asociados; al menos ocho planes de acción, que le solicitan a todos los establecimientos educacionales subvencionados del país; las rendiciones que se deben hacer a la Superintendencia de Educación; además las demandas institucionales de la entidad sostenedora. Lo anterior, dejando un escaso tiempo y espacio para el desarrollo de prácticas de gestión que promuevan la participación, desarrollando actividades con el fin de cumplir con el calendario escolar programado, sin mirar su entorno inmediato, esto es, considerar los cambios que están ocurriendo en la comunidad.

#### ✓ **Prácticas de gestión que promueve la participación de la comunidad escolar**

Está comprobado, por medio de diversos estudios tanto nacionales e internacionales (Bellei et al, 2004; Raczynki y Muñoz, 2005; Escudero et al., 2009; Leithwood, 2009;

Bolívar, 2010, Muñoz y Weinstein, 2012 y Horn, 2013), que a medida en que se instalen prácticas y estas sean asumidas de manera institucional y desarrolladas por el equipo directivo, tendrán una buena acogida en tanto que contribuyan a mejorar procesos y obtener resultados acordes a los estándares de calidad. Urge dar a conocer el objetivo de las prácticas que se pretenden instalar en la escuela, pues con ello se puede evaluar y medir su impacto. Estos son procesos que no fueron declarados por los informantes, así como tampoco fueron visualizados en la estadía. Sin embargo, en algunos documentos revisados como el Dc2 y Dc4, sí se identificaron declaraciones de objetivos para ciertas acciones.

El discurso de los informantes, en conjunto con lo observado, reafirmó la escasa existencia de prácticas de gestión que promuevan la participación. Las exiguas prácticas existentes están vinculadas a desarrollar celebraciones y algunas reuniones informativas y formativas. Estas, en general, son vistas positivamente, aunque cabe señalar que estas celebraciones cada vez están perdiendo convocatorias y se necesitan hacer cambios. Un grupo de los informantes insistió en la escasa vinculación con la comunidad y el constante recuerdo de algunas prácticas que ya no están, afectando las relaciones con la comunidad:

*No están resultando hay que dar otra dirección, conversar con la gente, tenemos que evaluar lo que hacemos y cambiar lo que se tenga que cambiar, pero no podemos seguir haciendo los mismo. (D11: E.J.U.T.P 11:13)*

El representante del centro de padres y madres del colegio posee una visión más crítica de las prácticas, exponiendo como regular lo que está haciendo el colegio durante estos últimos años:

*No muy buena, sino llegara más gente, no estamos en sintonía, imagínese las primeras veces con la Machi se llenaba de apoderadas trabajando con ella, ahora solamente le quedan cinco, cinco apoderadas que la vienen a apoyar todo. (D9: E.R.C.P 9:21)*

Otro hallazgo expuesto por los estudiantes hace referencia al distanciamiento entre los sellos característicos de la institución, como son la educación católica y la educación

intercultural desde el enfoque mapuche-huilliche. Lo anterior, exponiendo que al colegio le falta dar a conocer más acerca de la cosmovisión mapuche-huilliche, puesto que ellos y sus familias se sienten desvinculados:

*Yo encuentro que ellos son para puro conflictos, yo creo ha habido más conflictos con respecto al tema del área cultural, en mi opinión los alumnos están demasiado desinformados en el área intercultural porque nosotros no tenemos ni un contacto con ellos, por lo mismo., ni el colegio ni la comunidad ha sabido enfrentar esta instancia, por eso los conflictos. (D6: D.F.E.1 6:46,47)*

En el periodo de observación se pudo constatar que la evaluación de las actividades se desarrolla de manera subjetiva sin mayores indicadores, considerando la asistencia como medio que permite valorar de forma positiva o negativa una determinada actividad. Ejemplo de ello son el número de persona que asisten al Wetripantu o celebración de fiestas patrias.

Los diversos actores de la comunidad educativa y local poseen un discurso semejante, concentrando la participación en convocar a celebraciones y actos por el colegio y con escasa asistencia de los convocados en dichos actos:

*Las actividades que están presente en el calendario anual, algunas fiestas, ejemplo Wetripantu, fiestas patrias y otras celebraciones, acá se organizan internamente y se invita a toda la comunidad celebrar y mirar los actos, para fiestas patrias llega mucha gente a hacer sus almuerzos. (D11: E.J.U.T.P 11:11)*

Una práctica que se visualizó y ha sido considerada como un ícono de la participación por parte de quienes la desarrollan, es el trabajo que lleva a cabo el comité de disciplina, donde existe una participación que va más allá de los niveles iniciales. Este grupo pasó a ser el referente de la participación, muestra que es posible avanzar a una escuela democrática y participativa, no solo desde actividades celebrativas, sino desde prácticas de gestión, tal como señalaron Bustos (2011) y Antúnez (2018).

Una opinión extra la expuso el director del establecimiento, quien señaló que existen prácticas de encuentros con los distintos órganos que componen la institucionalidad del colegio, con el objetivo de dialogar y recoger impresiones:

*El comité de disciplina, el comité de apelación..., institucionalmente buscamos que funcionen, y ponemos una asesora al centro de alumnos y yo me reúno semanalmente o sea mensualmente con la directiva del centro de padres. (D3: E.D 3:35,37)*

La práctica que se desarrolla en el comité de disciplina y comité de apelación es una de las más democráticas que se presentan en el centro escolar. Tras la participación en dos reuniones del comité de disciplina, se pudo observar primeramente su conformación, el cual está constituido de la misma manera que el consejo escolar, donde se encuentran representantes de todos los estamentos de la comunidad escolar: centro de padres, madres y/o apoderados, centro de estudiantes, asistentes de la educación, profesores y encargada de convivencia escolar. Este grupo de personas son las encargadas según el Dc2.

Una de las representantes de la comunidad territorial, específicamente de la comunidad indígena, reconoció los espacios que se les ofrece a las familias para participar en las reuniones que convoca el colegio:

*Yo siento que las reuniones, o cuando el colegio llama a los apoderados es porque se les está dando la posibilidad de participar, entonces ellos tienen que hacer uso de esa instancia porque si no, se pierde no más. (D10: E.R.C.I 10:11)*

En relación con las prácticas de gestión para la participación, se puede afirmar que son muy escasas y las existentes no se ha renovado y tampoco socializado con las familias y otros integrantes de la comunidad. Asimismo, durante el periodo de inmersión se constató que no existen evaluaciones de lo desarrollado comunitariamente y no se mide el impacto. Existe una amplia distancia de lo que las escuelas democráticas participativas desarrollan a nivel internacional, independientemente de que el Estado chileno, por medio del Ministerio de Educación, promueva estos tipos de centros con énfasis en la participación, a través de diferentes documentos orientadores, que pasan a ser uno más de los muchos que envían a las escuelas.

✓ **Prácticas de gestión y liderazgo visualizada en otras comunidades escolares**

Para algunos integrantes de la comunidad territorial, existe un distanciamiento entre las familias y escuelas en comparación con las experiencias de otras escuelas, donde también se encuentra establecido un rol de autoridad ancestral, exponiendo como prácticas diferenciadoras, la escucha y el hacerse parte de las actividades comunitarias más relevantes:

*(...) quedan niños en el campo y los papás los llevan a otra escuela. En esa escuela el papá puede hablar con la directora, con los profesores, hay otra relación entre apoderado- comunidad y colegio, la escuela es parte de la comunidad no se siente superior. La otra escuela va a los Wetripantu de diferentes sectores, se integran a la comunidad, van a visitar a los Kimches (sabios de la comunidad mapuche huilliche) eso es participar, hacen visitas a la comunidad con los niños (D2: E.A.A 2:18,19)*

En este código en particular, la escasa información recolectada permitió evidenciar que el establecimiento educacional trabaja de manera aislada, desconoce lo que las escuelas aledañas hacen, desarrollan y cómo se vinculan con su comunidad.

#### ***7.1.6 Inconvenientes para la participación***

Las investigaciones y conocimientos existentes acerca de las relaciones entre escuela, familia y comunidad es un campo relativamente nuevo (Epstein, 2013). El solo hecho de asistir a convocatorias no necesariamente significa que exista una escuela con gestión democrática, implica derribar paradigmas e instalar un modelo de gestión que involucre altos niveles de participación. Al mismo tiempo, es necesario visualizar los inconvenientes que contrarrestan a que las familias y comunidad vayan asumiendo una mejor participación.

- **Inconvenientes culturales para el aumento de la participación en el colegio**

Mediante los hallazgos en el discurso de los distintos informantes y con el periodo de inmersión en el centro escolar, se constató que los principales inconvenientes en el ámbito cultural están dados por la pugna entre la educación católica y educación intercultural mapuche-huilliche; además de posibles conflictos entre la comunidad mapuche-huilliche en su ámbito espiritual y el ámbito jurídico. Sin duda, son conflictos

que llegan al colegio y afectan algunas prácticas de gestión para la participación que promueve el colegio. De manera específica, distintos informantes, representantes de agrupaciones pertenecientes al territorio y otros que son de la comunidad escolar, manifestaron lo siguiente:

*[...] no tenemos las cosas muy claras sobre la interculturalidad y religión, creo que hay confusión, que haya más claridad para todos, más claridad. (D1: E.A 1:15, 22)*

La docente de enseñanza media planteó una visión crítica de las relaciones entre las comunidades indígenas presentes en el territorio, dado que durante el último periodo reaparecieron las autoridades ancestrales, entrando en pugna con las autoridades jurídica, señalando:

*Todo es producto de la colonización donde hay una posición hegemónica que es justamente la de las comunidades jurídicas que justamente la de no validar las autoridades de los machis como autoridades ancestrales y que no solamente se da en este territorio, sino que en otros territorios también. Es complejo de que una posición que fue oprimida invisibilizada tenga el respaldo de la mayoría y logre participar más activamente, en términos históricos estoy hablando. (D5: E.D.M 5:12,13)*

Desde la autoridad católica que vive en la misión de Quilacahuín, existe una valoración de la cultura presente, lo que a su vez expone la necesidad de cambiar algunas cosas por el bienestar de todos, dando a entender que existen problemas que afectan a los no pertenecientes a la cultura mapuche-huilliche.

*La cultura a veces marca mucho, por eso uno tiene que ser realista, primero tenemos que mirar la cultura, lo que nosotros somos como país, como aquí mismo en el sector, porque cada cultura tiene su costumbre y uno tiene que respetarla, pero también hay cosas que a lo mejor se pueden mejorar por el bienestar de todos. (D8: E.P 8:19)*

La autoridad ancestral, esto es, quien lidera las comunidades indígenas desde la cosmovisión mapuche-huilliche y reconocida como guía espiritual, manifestó:



*Hay diferencias entre lo que nosotros queremos y lo que hace el colegio, el colegio se olvida dónde está inserto. Al ser colegio católico y los trabajadores son católicos es difícil ser mapuche y dificulta el trabajo con los niños. (D2: E.A.A 2:37,38)*

Los estudiantes, como usuarios del servicio educativo, son los más críticos en relación con los inconvenientes culturales que afectan las relaciones al interior del colegio. De manera específica, apuntaron:

*No hay interés de los alumnos en la interculturalidad ni en religión, uno lo ve en todas las actividades que se hacen, cuando hacen alguna ceremonia mapuche, somos mapuches cuando nos conviene (ríe) y los otros cuando necesitan de algo se acuerdan de Dios, bueno yo igual cuando lo necesito (ríe). Yo he visto que nosotros los alumnos no tenemos interés en ninguna de las dos religiones, ni interculturalidad ni religión, a excepto de uno o dos. (D6: D.D.E1 6:48, 50)*

Por otra parte, un factor que está arraigado en el mundo rural y que tiene para alguna gran influencia en la participación es el tema del patriarcado:

*Otro inconveniente no menor es el patriarcado eso lo afecta a todo, porque tiene que ver con la forma jerárquica que tenemos de relacionarnos. (D5: E.D.M 5:32)*

Lo expuesto en párrafos anteriores invita a la escuela a tener ciertas consideraciones, tal como expuso Bustos (2011), en el sentido de estudiar y conocer el medio cultural, construyendo puentes de comunicación y colaboración, incorporar en los procesos pedagógicos la cultura y conocimiento local de los estudiantes.

- **Inconvenientes geográficos y socioeconómicos para el aumento de la participación en el colegio**

La escuela rural posee características que la diferencia de las escuelas urbanas. Una de ella corresponde a las distancias que deben recorrer los niños, niñas y jóvenes para llegar a las aulas. Por su parte, algunos solo tienen la opción de acudir al internado, puesto que no existe locomoción diaria para su traslado, lo que representa un factor que atenta con la asistencia de las familias a las convocatorias que hace el colegio. Por otro

lado, se encuentran los costos económicos asociados con la movilización para aquellos que poseen la posibilidad de trasladarse, repercutiendo en la participación con niveles más avanzados. Así lo señalaron informantes que constantemente convocan a las familias, y también lo confirmaron estudiantes del colegio:

*Los apoderados viven demasiado lejos del establecimiento, entonces si uno los convoca muchos de ellos tienen mucha lejanía y lo otro es su trabajo también, son pequeños agricultores no pueden dejar sus casas o territorios solos. (D7: E.I.G 7:19)*

*Yo creo afecta el área geográfica, porque hay muchos apoderados, hay muchos niños que también viven muy lejos, lejos del colegio, donde le dificulta llegar. (D11: E.J.U.T.P 11:14)*

*Ellos no sé po, vienen una vez a la semana y ya con eso no vuelven a venir al colegio, entonces ya hay costos, hay distancias. (D4: E.D.B 4:16)*

*Mi mamá no viene casi nunca yo le cuento lo que pasa, pero ella por la micro (autobús) no puede venir, porque después no tiene como irse. (D6: G.D.E.1)*

El sector rural, en cuanto a sus condiciones sociales y económicas, tal como lo describió el estudio de la UNESCO-OREAL (2012), coincide con la visión expuesta por los informantes. Lo declarado en los documentos institucionales y según lo observado en el ámbito general del contexto, en cuanto el escenario, no resulta alentador debido a las condiciones de pobreza que existen en el sector campesino, principalmente en contextos indígenas. Dichas condiciones de pobreza afectan directamente la participación de las familias en la educación de los hijos.

No obstante, algunos informantes que son parte de la comunidad territorial manifestaron que la distancia geográfica no es excusa para ausentarse:

*Yo nunca he pensado que las distancias sean un motivo para que los apoderados no lleguen, yo estudié en este colegio, yo estudié en un tiempo en que no había locomoción como hay ahora, quizás no había los recursos que hay ahora, porque yo estoy segura de que los apoderados que había en los tiempos que yo*

*estudiaba tenían mucho menos recursos que los apoderados que están ahora y llegaban. (D10: E.R.C.I 10:18)*

Los niños, niñas y jóvenes que componen el Colegio Quilacahuín son principalmente del sector rural y otros que provienen de la ciudad, siendo estos últimos la minoría. Según representantes del colegio, una de las causas que visualiza y atenta a una mayor participación de los padres, madres y/o apoderados, es la desintegración familiar y soledad de algunos estudiantes en su proceso educativo, señalando:

*La desintegración de las familias, o sea la cantidad de chicos, por ejemplo, que viven tres días en Osorno, tres días en el campo es enorme y entonces al final como que le va dando lo mismo estudiar en el Misión College que en el Colegio Quilacahuín porque pasa tres días allá y tres días acá. (D3. E.D 3:27)*

*El aspecto social, las familias hoy día en las comunidades hay muchos alumnos que viven solos, hay muchos alumnos que viven con los abuelos, hay muchos alumnos con padres separados, entonces eso de alguna manera también dificulta el desarrollo integral del estudiante y que la familia se involucre en su proceso, es decir no participa eso conlleva a que no participe a que haya desmotivación. (D11: E.J.U.T.P 11:17)*

En cuanto a la observación, en este aspecto se confirma lo que expusieron los informantes, es decir, que las distancias geográficas y el escaso transporte público son una de las problemáticas que dificultan una mayor presencia de las familias en la escuela.

- **Otros inconvenientes para una mejor participación**

Desde la dirección del colegio existe una visión crítica a la funcionalidad y liderazgo de las organizaciones que deberían convocar, por lo que se expuso lo siguiente:

*Yo creo que básicamente porque las organizaciones de base no funcionan bien, o sea el centro de padres, el centro de alumno, no logran convocar, no hay liderazgos muy pro- positivos e incluso hay heridas históricas que se manifiestan. (D3: E.D 3:36)*

A nivel de estudiantes, también surgió una crítica a la funcionalidad de las organizaciones o estamentos, dado que en el consejo escolar se planteó como objetivo trabajar de manera conjunta. Posteriormente, las reuniones se enfocaron en otras temáticas, perdiendo el entusiasmo:

*Según la primera reunión que fui me dijeron que en este grupo están todos los que están a cargo de un grupo, yo el de los estudiantes y en ese grupo se iban a tomar decisiones como nueva carrera y otras cosas, pero después no paso eso, se conversó cosas de la machi de unos problemas que hubo, pero ahí yo no sabía mucho lo que pasaba. (D6: G.D.E 1)*

Por medio del discurso de la docente de enseñanza media, se puede extraer una realidad que afecta al sector rural, esto es, esa familia que siempre ha estado en el territorio, ya longeva y preocupada por su salud y vejez, dando a entender que existen pocas familias con niños, niñas y jóvenes en edad escolar en el sector rural:

*(...) le preguntaba al caballero que me trajo, por qué la gente de las comunidades estaba más presente en el hospital que en el colegio, entonces él me decía que el factor tenía que ver con una cuestión de edad, que la gente ya estaba preocupada de morirse y no de criar en el territorio. (D5: E.D.M 5:14)*

Lo señalado anteriormente lo enunció directamente el director del colegio, afirmando:

*Migración del campo a la ciudad, no sé a la gente le da casi lo mismo ir a estudiar a Osorno, así como hay muchos de Osorno que vienen para acá. (D3: E.D 3:26)*

Otro integrante de la comunidad hizo énfasis en las relaciones existentes al interior del pueblo mapuche-huilliche, exponiendo las diferencias entre ellos y cómo estas intervienen en la relación con los otros espacios donde conviven, como es el colegio, señalando:

*Al cacique que es don Antonio (autoridad política) no lo respetan, entonces están divididos, se nota claramente una división en este sector del pueblo mapuche, en que no son realmente unidos, por ejemplo, no sé po, la machi por*

*un lado, el punto de vista político por otro lado, el cacique que es la autoridad por otro lado y otro sector que no le interesa esa cosa simplemente quiere trabajar, no le interesa participar como en grupo de las comunidades. (D8: E.P 8:13)*

Un inconveniente que ha sido mencionado constantemente por los representantes de las organizaciones presentes en el territorio es no ser considerados para ciertas decisiones que tienen que ver con temas educativos. Sin duda, esto genera que la gente no quiera participar, por lo que declararon:

*Hoy día a veces, se toma muy poco en cuenta justamente la consulta a las personas que son involucradas en educación, por ejemplo, porque a veces se consulta solamente profesores o representante legal, a veces no ven más allá lo que quiere la comunidad, que es la realidad, porque a veces nosotros lo miramos de un punto de vista, pero a lo mejor la comunidad quiere otra cosa. (D8: E.P 8:18)*

*Ese es el problema de Quilacahuín, no está atendiendo las demandas de la comunidad. (D2: E.A.A 2:9)*

Sumado a lo anterior, la comunidad territorial expuso otros factores que van en contra de la participación, a saber: la escasa presencia de profesionales de la comunidad en el colegio, exponiendo:

*Que nos dejen participar, ser consultados tener voz y voto en las decisiones que tenga el colegio, poder postular a jóvenes mapuches a los cargos que se presenten en el colegio. (D2: E.A.A 2:35)*

Otro inconveniente que hicieron evidente los funcionarios del colegio tiene relación con todo el contexto que envuelve al colegio. Así, por ejemplo, en muchas ocasiones no se le considerado para desarrollar iniciativas que provienen del centralismo del Ministerio de Educación de Chile, trasladando prácticas o acciones que tuvieron éxito en un contexto urbano para que sean ejecutadas en la ruralidad, percepción que se ejemplifica con la siguiente cita:

*Hemos desarrollado muchas iniciativas promovidas por el MINEDUC, pero no dan resultado acá en el campo y eso es un problema, se olvidan de las diferencias. (D11: E.J.U.T.P 11:9)*

En línea con lo anterior, los agentes que están presentes en el colegio y cumplen un rol de ayuda a la labor formativa, siendo los voluntarios, señalaron la dualidad entre lo católico y la cosmovisión mapuche-huilliche:

*Declararse colegio católico, es ese un tema muy complejo acá, los chicos casi hay que obligarlos para que vayan a la iglesia o para que vayan a algún tipo de ritual de la religión católica, entonces, pero las familias generalmente o la gran mayoría presionan para que se siga llevando la parte católica. (D12: E.V.A.S 12:21)*

El proceso de inmersión en el caso permitió constatar que existe una carencia de liderazgos, tal como lo afirmó el director de la escuela. Lo observado en el consejo escolar es el reflejo de dicha carencia, dado que los representantes de los distintos estamentos asumían un rol pasivo como asistentes al escuchar información sin un liderazgo que atendiera una representatividad y que generara diálogos constructivos. También se pudo evidenciar que, en efecto, se está presentando en esta comunidad una nueva ruralidad. De acuerdo con la CEPAL (2019), el cambio de paradigma rural no está siendo atendido por la escuela, afectando su vínculo con la comunidad, específicamente en los cambios sectoriales, demográficos y territoriales.

## **7.2 Conclusiones**

Esta investigación surge como necesidad para indagar acerca de las causas que han llevado a la aparición de una serie de síntomas y signos negativos que han estado afectando al Colegio Quilacahuín, evidenciando una problemática no estudiada en este caso particular. Por tal motivo, se decidió abordar un estudio científico para dar respuesta a una serie de interrogantes, los cuales configuraron y guiaron el proceso educativo en concordancia con los objetivos.

En ese sentido, la investigación consideró como objetivos generales:

- Identificar y describir el nivel de participación de la Comunidad Educativa y Local del Colegio Quilacahuín, a través del diálogo con los distintos agentes de participación y los documentos de gestión interna del centro.
- Conocer las prácticas de gestión y liderazgo escolar del Colegio Quilacahuín haciendo incidencia en aquellas que promueven la participación de la Comunidad Educativa y local, por medio del estudio de los elementos, las acciones, legislación vigente y los agentes implicados.

Para alcanzar estos objetivos propuestos se esbozó una investigación de la línea cualitativa, específicamente un estudio de casos, utilizando técnicas de recogida de información como la entrevista semiestructurada, grupos de discusión, revisión de documentos y la observación participante. De manera conjunta, se desarrolló una intensa revisión de investigaciones relacionadas con la temática, pudiendo detectar que existe sustento teórico a nivel internacional relacionado a la participación, en menor cantidad en el caso de Chile y de manera más escasa en el espacio territorial rural donde se llevó a cabo la investigación. Lo anterior, validando el trabajo realizado y contribuyendo a la comunidad científica con nuevos elementos vinculados a la participación de la comunidad local y educativa en un contexto rural e indígena y las prácticas de gestión escolar que la promueven.

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas tras el desarrollo de la investigación. Con el propósito de ofrecer coherencia y secuencia a este apartado, se exponen también las respuestas a las preguntas de investigación planteadas, pertenecientes a objetivos específicos propuestos y estos últimos al objetivo general correspondiente.

Para el primer objetivo general, se formularon los siguientes objetivos específicos y se plantearon preguntas de investigación que guiaron el proceso.

#### Objetivo específico 1

- Describir y analizar los sellos identitarios y elementos de gestión escolar del Colegio Quilacahuín que promueven la participación de la comunidad local y educativa, visible en los documentos de gestión interna.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los sellos identitarios y elementos de gestión escolar del Colegio Quilacahuín que promueven la participación de la comunidad local y educativa, visibles en los documentos de gestión interna?

Los sellos identitarios hacen referencia a las particularidades del centro escolar, permitiendo diferenciar las instituciones unas de otras, para esta investigación son considerados aquellos sellos que promueven la participación.

En el caso concreto indagado y tras la revisión de una serie de documentos y focalizando en dos de ellos, Proyecto Educativo Institucional y Reglamento Interno de Convivencia Escolar, se puede concluir que el centro escolar no declara de manera explícita ningún tipo de sello identitario y menos vinculados a la participación, sin embargo, esto no significa que el establecimiento no disponga de dichos sellos o particularidades, dado que al analizar los documentos se extraen de manera implícita aquellos relacionados a la participación, los cuales se enuncian a continuación.

*Atención educativa a la diversidad cultural;* esta declaración implica que el centro escolar está abierto a atender educativamente a todas las familias que lleguen a solicitar el servicio educativo, esto independiente de sus orígenes y credo religioso, con énfasis en aquellas familias provenientes del mundo campesino, además aquellas familias que pertenecen y se encuentran en un proceso de reivindicación cultural como es el caso de las familias mapuches-huilliches presentes en el sector.

*Familias comprometidas con sus hijos;* respecto a este sello que se extrae tras el análisis de los documentos, se pretende dejar expuesto que el colegio promueve el vínculo con las familias y por ende la participación en el proceso educativo de los niños y jóvenes. Proceso que no se logra visibilizar en el día a día del accionar del centro escolar, se declara, pero no se promueve en las prácticas de gestión.

*Compromiso con la familia campesina;* esta declaración al igual que el primero puede identificarse como un sello de identidad y especialmente de participación, en el sentido que, con él, se logra verificar el cumplimiento de uno de los objetivos de la Fundación y sus colegios, como es la atención y compromiso con el mundo campesino del sector



costa de la Provincia de Osorno, invitándolos a ser parte del proyecto educativo. Sello que también presenta ciertas limitaciones, dado a que el centro escolar ha demorado en atender las demandas de las familias, en cuanto a diversificar la oferta educativa en el área técnica, mejorar resultados, además al momento de atender las exigencias culturales no considera a las familias en los procesos de mejora, desconociendo que el saber cultural está en la comunidad, según la información obtenida en las otras técnicas de recogida de información, no cumpliendo con su declaración de “ofrecer una educación pertinente, evitando encasillamientos y dogmatismos”.

*Participación positiva de sus estudiantes y egresados;* esta declaración extraída desde la misión del colegio se puede identificar como un sello componente del perfil de egreso de los estudiantes que han cursado su enseñanza en el Colegio Quilacahuín, específicamente en él se declara que su logro permite a los jóvenes vivenciar y practicar el ejercicio democrático, siendo preparados para el diálogo social, cultural y político. Este sello en particular está enfocado en el estudiante y pretende reflejar el resultado del proceso educativo, el que debiese estar en concordancia con el indicador, en el sentido que la escuela debe promover la participación estudiantil en su accionar y en todas sus áreas.

*Formación cristiana católica;* un sello de identidad que está dado por la tradición religiosa de la institución, relacionada con la formación católica que declara promover el centro escolar en sus estudiantes, el reconocerse como continuador de las obras de los misioneros franciscanos involucra la enseñanza de la religión católica, prácticas de celebraciones y entrega de sacramentos como el bautizo, primera comunión y confirmación. El sello en la formación cristiana católica ha sido uno de los componentes basales de la educación en el Colegio Quilacahuín, presente en la misión desde fines del siglo XVIII, el cual convocaba a los campesinos e incentivándolos a ser parte de un colegio y de la iglesia católica, con un tipo de enseñanza marcada por la disciplina y con un proceso educativo unidireccional, que buscaba principalmente cumplir con la enseñanza y atender las necesidades básicas de las familias, extendiendo el rol educativo a un asistencialismo social. En la actualidad este sello de identidad ha entrado en pugna con otras religiones y con la espiritualidad del pueblo mapuche-huilliche, llevando a la escuela a proponer una oferta educativa que considere los elementos en

común y busque la formación integral de los estudiantes, consideraciones declaradas en el Proyecto Educativo Institucional.

*Reconstrucción cultural e identitaria*; así, como la formación cristiana católica es un componente basal del proyecto educativo del centro escolar, durante las últimas dos décadas los pueblos originarios y en particular el mapuche-huilliche han comenzado un proceso de reivindicación cultural, esto por medio de los centros escolares que concentran una alta tasa de estudiantes con ascendencia indígena, es así como el colegio Quilacahuín no queda al margen de ello, asumiendo el desafío de atender las demandas educativas relacionadas con la cultura mapuche-huilliche, destacando la lengua, cultura, tradiciones y espiritualidad, lo que llevó a implementar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que incluye clases de lengua y cultura indígena.

La puesta en marcha del programa no estuvo libre de inconvenientes, principalmente causado por la resistencia de profesores y familias, independiente de poseer apellidos mapuches-huilliche no estaban interesados en que el colegio asumiera ese desafío, proceso que a través de los años se ha instalado y es parte de la oferta educativa del centro escolar. Al igual que el sello de identidad relacionada a la formación cristiana católica, genera ciertas pugnas con quienes presentan posturas más extremas que defienden, apreciaciones que se recogen en las entrevistas desarrolladas en la investigación.

*Celebraciones comunitarias*; el componente comunitario es el sello de identidad que se observa y extrae en las declaraciones de los documentos revisados, se relaciona principalmente con el hecho de asistir a celebraciones de las áreas que identifican al establecimiento educacional, como son la actividades celebrativas vinculadas a la educación católica, educación intercultural y otras vinculadas a áreas transversales, las que se desarrollan fueran del aula y busca la implicancia de las familias y comunidad local en general, estas actividades son organizadas desde el centro escolar y declaradas en los documentos de gestión como estrategia para promover la participación.

*Vida democrática*; sello de identidad que se extrae del Proyecto Educativo Institucional y del Reglamento Interno de Convivencia Escolar, en estos documentos se declara que el centro escolar promueve una vida democrática, como sello identitario y que su

esencia es la participación en niveles elevados por parte de los distintos integrantes de la comunidad escolar. Al analizar los documentos este sello se enmarca en la promoción de dos prácticas concretas, el accionar del consejo escolar y el comité de disciplina, ambos involucran a representantes de los distintos estamentos para sesionar, en el caso de las reuniones del consejo escolar y considerando lo observado se visualiza un nivel de participación primario, es decir, informativo sin mayores injerencias en las decisiones del centro escolar, en cuanto al comité de disciplina, se describe su actuar y es la práctica que más se acerca a la vida democrática, donde todos participan en la decisiones que tienen relación con la disciplina escolar.

En síntesis, el establecimiento educacional declara en sus documentos de gestión y en especial en el proyecto educativo institucional una serie de características que permite diferenciarlo de otros centros escolares, particularidades que van desde el tipo de familia que debiese ser parte de centro, cómo se vincula el colegio con el mundo indígenas y católico, el estilo de gestión democrático con énfasis en la inclusión y finalmente el perfil de egreso de los estudiantes de enseñanza media, con competencias que le permiten ser parte activa de la sociedad. Características que para este estudio se han considerado como sellos identitarios, insertos de manera declarativa en documentos de gestión, pero no siendo visualizadas en la investigación las acciones o prácticas que den cuenta del trabajo para lograrlos, no existiendo una coherencia en lo escrito versus al accionar, siendo solo visible algunas actividades aisladas en beneficio de alguno de estos sellos.

Otro aspecto para concluir respecto a los sellos está vinculado a lo católico e indígena, en el sentido que el tipo de gestión o administración del centro escolar corresponde a décadas pasadas, donde el ser colegio católico era un *plus* prestando un servicio a las familias campesinas e indígenas, en la actualidad atender estas familias implica atender sus intereses y demandas, estableciendo un conflicto entre lo católico e indígena, saliendo del ámbito educativo.

Objetivo específico 2.

- Conocer la opinión de las distintas agrupaciones que componen la Comunidad Educativa y Comunidad Local en cuanto a su nivel de participación en las actividades del Colegio Quilacahuín.

Pregunta de investigación:

¿Cómo visualizan su participación los distintos integrantes de la Comunidad Local y Educativa en las actividades que desarrolla el Colegio Quilacahuín?

Es evidenciable un escaso y en otros una nula vinculación del centro escolar con las distintas organizaciones presentes en el territorio. Existe una basta literatura que corrobora los beneficios de la participación de los distintos agentes que componen la comunidad. De igual forma, la autoridad educativa liderada por el Ministerio de Educación de Chile ha promovido el constante involucramiento de más actores en la gestión de iniciativas para mejorar el proceso educativo y atender las exigencias del entorno. No obstante, esto no ha sido suficiente, pues las políticas relacionadas a la participación han sido débiles, puesto que en todas ellas se invita a las escuelas a desarrollar prácticas que promuevan una escuela más democrática, sin haber una exigencia a las escuelas para contar con espacios y propósitos claros para alcanzar niveles altos de participación.

En cuanto a la opinión ante la participación de los integrantes de las instituciones que deben ser parte activa del centro escolar, la parroquia San Bernardino de Quilacahuín y las comunidades indígenas, estas últimas compuestas por aquellas que se organizan a nivel jurídico y otras que se identifica con la espiritualidad mapuche- huilliche, ambas exponen su preocupación por no estar presentes como quisieran y ser parte activa del accionar del colegio, proponiendo y a la vez exigiendo.

Primeramente, la participación de la parroquia en la escuela, y viceversa, ha ido de más a menos, perdiéndose esa valiosa tradición de educación con carisma franciscana y que marcó al establecimiento por más de un siglo. En la actualidad, el vínculo se encuentra remitido a la celebración de los sacramentos de unos pocos niños y jóvenes, habitualmente intencionado por la familia.

El alejamiento de la parroquia y de la Iglesia católica en general con la escuela, se debe a la crisis que existe en esta y otras instituciones; además, los jóvenes han ido adoptando posturas que son más críticas, perdiendo la sumisión a la doctrina religiosa, aunque las familias persisten en que sus hijos asistan a ceremonias y se preparen para recibir sacramentos, generándose un choque entre los intereses de los jóvenes y lo que quieren sus padres. En cuanto a la posición de quién es el representante de la parroquia en el territorio, expone del escaso interés de los jóvenes y del centro escolar en general, limitando su vínculo a visitas esporádicas a escuchar las inquietudes que aquejan a los creyentes.

Respecto a la clase de religión, esta se torna en un espacio para el fomento de valores universales. En definitiva, no existe un liderazgo escolar que otorgue coherencia al proyecto educativo institucional, tanto en lo declarativo y lo desarrollado en el día a día. Para ello, es necesario la participación para establecer una escuela de todos y para todos.

En segundo lugar, el caso de la comunidad indígena y la práctica de la cultura mapuche-huilliche, su situación no presenta una diferencia significativa en contraste con la parroquia. Por otro lado, sí existe una opinión más optimista por parte de sus integrantes, dado que el centro escolar, a través del tiempo, ha ido abriendo espacios que le han permitido estar presente. Este proceso lleva aproximadamente 18 años, desde que el centro escolar se incorporó al Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Con ello se generó un cambio en el PEI, asumiendo la cultura local mapuche-huilliche un protagonismo, donde la autoridad ancestral reconoce un periodo de acción intenso en busca de la reivindicación cultural.

Sin embargo, durante los últimos tres años, ese ímpetu también ha bajado, lo cual se ha visualizado por diversos integrantes de la comunidad. Algunos lo atribuyen al escaso interés de las familias y los estudiantes, al mínimo involucramiento de los directivos y profesores de la escuela; mientras que otros señalan que se ha generado una pugna entre los creyentes católicos y los mapuches-huilliches con énfasis en la espiritualidad.

Con respecto a la opinión de los integrantes de otras agrupaciones, se concluye que ellos reconocen una escasa presencia en las convocatorias que realiza la escuela. En las ocasiones que asisten, su rol se limita a escuchar información y retransmitir a sus

respectivos grupos, y otras veces se entrega una opinión, la cual, habitualmente, es para criticar. Otras causas que validan esa escasa vinculación hacen referencia a que no existen acciones que sean llamativas a las familias, pues por lo general, todo lo que se desarrolla en la escuela atiende a sus intereses, dejando a un lado los de la comunidad, el sentir de la familia es de lejanía, no existe un sentido de pertenencia y no se evidencia un proyecto común.

A nivel interno del centro escolar, como son los estamentos que la conforman, exponen que su nivel de participación es mínimo, asistiendo a las reuniones que se les convoca, recibiendo la información necesaria y contribuyendo en tareas específicas que se les solicita ejecutar, se extrae que existe un conformismo y pasividad, asumiendo un rol de receptor de instrucciones. El estamento docente señala que dispone de una mayor injerencia en las decisiones de carácter pedagógico, aunque en voz de los informantes se aprecia escasa motivación a promover acciones de cambios para la mejora.

En suma, algunos representantes de las organizaciones que constituyen la comunidad local y educativa no poseen una opinión positiva de su participación, en el sentido de que esta se encuentra limitada a asistir a escuchar información en las reuniones que son convocados. Además, se concluye que no existe coherencia entre lo que expone el PEI en cuanto a sus pilares filosóficos e institucionales y lo que en la práctica se vive en la escuela. Por ello, los esfuerzos directivos han de enfocarse en establecer prácticas de gestión que conlleven a asumir cambios radicales, esto se traduce también en la revisión del PEI y cómo se relacionan con las familias, los estamentos que componen la comunidad educativa y otras organizaciones que conviven en la comunidad local.

En conclusión, el nivel de participación según lo expuesto por los informantes y que son parte de las organizaciones que representan la Comunidad Educativa y Loca, según la clasificación de Calvo et al. (2016), que explica cómo las familias y miembros de la comunidad se vinculan en la escuela, es de un nivel informativo, la familia solo recibe información de las decisiones ya tomadas en el centro escolar, lo cual ha ido instalando en las familias y comunidad local un desarraigo con el centro escolar.

Objetivo específico 3.

- Describir las distintas organizaciones comunitarias que componen la Comunidad Local y su relación con el Colegio Quilacahuín, mediante el diálogo con los diferentes agentes de participación.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las distintas organizaciones comunitarias que componen la comunidad local?

El sector de Quilacahuín es una localidad rural costera distante, a 30 kilómetros al noroeste de la ciudad de Osorno, lugar que se caracteriza por la presencia de la misión de Quilacahuín, zona específica donde se encuentra emplazado el colegio. La comunidad local está compuesta por una serie de organizaciones reconocidas por los distintos informantes participantes en la investigación y documentos revisados, destacando la presencia de las siguientes agrupaciones:

- a) Cuerpo de bomberos, quienes presentan su cuartel en la misión.
- b) Junta de vecinos, que agrupa principalmente a las familias que habitan dentro y alrededor de la misión de Quilacahuín.
- c) Parroquia, organización que también se encuentra emplazada en la misión y se caracteriza por contar con una casa parroquial donde habita el sacerdote párroco, un templo elogiado por su arquitectura, además de un salón parroquial donde se desarrollan actividades pastorales y de beneficencia.
- d) Comunidades indígenas jurídicas, las cuales se encuentran conformadas por familias indígenas del sector de Quilacahuín y otras localidades circundantes, alcanzando a la fecha de esta investigación 50 comunidades agrupadas en un concejo mapuche. Adicional a ello, existen ocho asociaciones indígenas.
- e) Comunidad indígena espiritual en el sector. Por otra parte, cerca al colegio existe una comunidad liderada por la machi María Angélica Inayado, reconocida como la autoridad ancestral del territorio.
- f) Hospital Pu Mülen Quilacahuín, establecimiento de salud ubicado a 2 kilómetros del colegio, que se caracteriza por ser la segunda institución que reúne mayor cantidad de personas.

- g) Clubes deportivos, principalmente vinculados a la práctica de fútbol y al palín, este último reconocido como deporte tradicional del pueblo mapuche-huilliche.
- h) Retén de carabineros, el cual se encuentra ubicado en dependencias de la misión de Quilacahuín.
- i) Fundación América Solidaria, institución que se encuentra vinculada al colegio por medio de voluntarios extranjeros que llevan más de cuatro años, y viven en el sector desarrollando diversas actividades.
- j) Agrupación de adultos mayores que se encuentran bajo el alero del hospital Pu Mülen Quilacahuín. Dicho grupo está conformado por adultos de la tercera edad que habitan en diversos sectores del territorio.
- k) Escuelas básicas, en el territorio se identifican otros centros escolares que principalmente atienden a niños de enseñanza básica entre los 4 y 13 años, destacando la escuela Cancha Larga, Rosario de las Ánimas, Trumao, El Roble y escuela de Cantiamo.

Puede agregarse que la mayoría de las organizaciones antes expuestas, exceptuando las otras escuelas, la parroquia y América Solidaria, están compuestas por familiares de los niños, niñas y jóvenes que asisten al Colegio Quilacahuín, siendo el punto de encuentro principal entre las distintas organizaciones.

¿Qué tipo de relaciones existe entre las organizaciones que componen la comunidad local y el centro escolar?

Puede concluirse que existen escasas relaciones vinculantes entre las organizaciones identificadas como componentes de la comunidad local y el Colegio Quilacahuín, se identifican tres tipos de vinculación:

- a) Relación cercana

En este grupo se encuentran:

- Comunidad indígena espiritual. Con ella, la escuela se encuentra vinculada a través de dos agentes claves: en primer lugar está la machi del territorio, quien es la guía espiritual de las familias indígenas que creen en la cosmovisión mapuche-huilliche, siendo la encargada de dirigir las



celebraciones de índole religioso espiritual indígena que se desarrollan en la escuela; y, en segundo lugar, está la educadora tradicional, quien tiene el rol de vincular los saberes indígenas del territorio con la escuela, llevando a sabios de la cultura a la escuela y recogiendo prácticas ancestrales del territorio para llevarlas a la sala de clases.

- Fundación América Solidaria. Esta institución se encuentra vinculada al colegio por medio de voluntarios extranjeros, quienes desarrollan una estadía de un año en proyectos que tienen una duración de tres años. El foco del accionar está en las relaciones con las familias de los estudiantes del colegio y directamente con los niños, niñas y jóvenes. De manera particular, este vínculo está mandatado a un proyecto elaborado entre el Colegio Quilacahuín y América Solidaria, centrado en la formación socioemocional.
- Hospital Pu Mülen Quilacahuín. Es centro médico que se vincula al colegio por medio de programas de salud, el cual se encuentra calendarizado y coordinado por un representante del colegio. Las actividades son principalmente charlas de prevención y atención médica, y dicho programa de charlas es presentado por los profesionales de la salud y validado por la dirección del establecimiento educacional.

#### b) Relación esporádica

En este grupo se encuentran dos organizaciones:

- Comunidad indígena jurídica. La relación con las comunidades y la directiva del concejo de comunidades indígena es ocasional y se presenta a medida en que una de las partes necesite de la otra; sin embargo, no existe un plan de trabajo o acciones concretas que vayan por un objetivo común. Habitualmente, las comunidades solicitan salas o dependencias del colegio para desarrollar actividades propias de su organización y en ocasiones asisten al colegio cuando se les invita a participar de reuniones que tienen relación con los temas indígenas y educativos.

- Parroquia. El colegio, en su proyecto educativo, se declara católico. Las relaciones o vínculo con la parroquia presente en la misión de Quilacahuín está supeditada a la preparación de los sacramentos y algunas eucaristías celebrativas dentro del año. Además, no existe un plan de trabajo vinculante o en conjunto que permita establecer el colegio como confesional y sea un sello de los estudiantes, trabajadores y familias que lo componen, características que se declaran, pero no desarrolladas.

c) Relación nula

Las otras seis organizaciones identificadas y presentes en el territorio no presentan un vínculo con el colegio y menos una participación en la labor formativa, por lo que los integrantes del colegio reconocen su presencia en el territorio y la necesidad de realizar acciones en conjunto.

Por otra parte, se concluye que existe un consenso entre los informantes de la investigación, documentos revisados y lo observado que los estamentos que componen la comunidad escolar son; el director y equipo directivo, profesores, asistentes de la educación, padres, madres y/o apoderados, estudiantes, pastoral y comunidad indígena; estas dos últimos consideradas áreas de trabajo y sus representantes integrantes del consejo escolar.

Para el segundo objetivo general, los objetivos específicos y preguntas de investigación que guiaron el proceso indagatorio se presentan a continuación:

Objetivo específico 4.

- Identificar y describir las acciones que componen las prácticas de gestión y liderazgo escolar que promueven la participación de las organizaciones que son parte de la Comunidad Local y Comunidad Educativa.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las acciones y actividades que componen las prácticas de gestión y liderazgo escolar que promueven la participación de los agentes que son parte la Comunidad Local y Comunidad Educativa en el Colegio Quilacahuín?

Una vez identificadas las distintas agrupaciones que componen el territorio donde se encuentra inserto el centro escolar e identificados los tipos de vínculos existentes, fue posible inferir que preexiste un discurso escrito y verbal de los distintos agentes internos que componen la comunidad educativa, como son principalmente el director y su equipo directivo en cuanto a la importancia de la participación tanto interna como comunitaria en el proceso educativo de la escuela, sobre todo en un contexto indígena y rural. No obstante, se visibilizan y evidencian escasas prácticas de gestión y liderazgo que promuevan dicha participación con las organizaciones territoriales.

Para ello, el concepto de *práctica* fue entendido, de acuerdo con el MINEDUC (2013), como una forma de hacer el trabajo escolar, desde el enfoque institucional y pedagógico, con el fin de abordar elementos clave de la gestión y liderazgo. La manera del quehacer institucional será reconocida como práctica, en el momento en que se visibilizan propósitos explícitos y claros, tanto para quienes gestionan y el resto de los integrantes de la comunidad. Otra característica para reconocer una práctica es su sistematicidad en la ejecución, graduación en las acciones que la componen y su orientación a la obtención de resultados.

Así pues, se concluye que dentro de las escasas prácticas de gestión que promueven la participación de las organizaciones, que componen la comunidad local y son visibilizadas en la investigación, se encuentran aquellas actividades relacionadas con las celebraciones, específicamente a la ceremonia de Wetripantu, la cual se desarrolla de manera sistemática por años en el centro escolar. En ella participan los representantes de la comunidad indígena, sobre todo en la organización y ejecución, así como familias vinculadas al enfoque espiritual. De igual forma, se encuentra la conmemoración de fiestas patrias, que se celebra una vez al año y en la organización participan la familia y la escuela. Ambas celebraciones pertenecen al currículo escolar en un enfoque formativo, y resulta importante destacar que su ejecución es independiente del director

de turno, siendo reconocida como una práctica institucional que promueve la participación comunitaria.

Las distintas organizaciones que componen la comunidad local presentan un nivel básico en relación con su participación en el Colegio Quilacahuín, considerando la clasificación de Calvo et al. (2016), es decir, un involucramiento que no va más allá de asistir a las diversas reuniones a las que son convocados, recibiendo información de las actividades que se realizan. Las acciones que promueve el equipo directivo vinculadas al Área Pedagógica son las que presentan una menor participación por parte de las familias y representantes de las distintas organizaciones. Aquellas acciones vinculadas al Área de Convivencia Escolar como las celebraciones presentan niveles de participación algo más activas, moviéndose entre los niveles informativa y consultiva, trayendo como consecuencia una mayor asistencia de familias en las actividades celebrativas.

Además, considerando los estamentos tradicionales que componen la comunidad escolar, se concluye que solo para el estamento de los docentes existe un nivel de participación mayor, decisoria, donde se toman decisiones que afectan el nivel de los otros estamentos internos y organizaciones que componen la comunidad, proceso que desarrollan en las reuniones que organiza el equipo directivo del centro escolar.

La dirección del establecimiento genera diversos espacios que buscan convocar a las familias al colegio y son reconocidas como prácticas de gestión para la participación, entre las que destacan las asambleas generales de padres, madres y/o apoderados, las reuniones de curso, promoción del funcionamiento del centro general de padres y las sesiones del consejo escolar. Sin embargo, por el hecho de convocar a las reuniones, no se asegura una participación que permita catalogar al centro escolar como una escuela democrática o participativa, puesto que se constató que estos espacios son utilizados para informar y validar decisiones de la escuela.

Con base en lo expuesto anteriormente, es posible inferir y concluir que el órgano representativo y que debe cumplir un rol totalmente activo en las decisiones del accionar de la escuela, como es el consejo escolar, solo sesiona para cumplir con la normativa educativa exigida, sin tener mayores atribuciones que ser un ente consultivo

y recibir información de la gestión del centro escolar. En este aspecto, si se desea transitar a una institución más participativa y democrática, es necesario remirar y modificar el objetivo de este órgano. Sumado a ello, se deben establecer prácticas de gestión que otorguen mayor protagonismo a los representantes de los distintos estamentos, involucrando así a otros agentes.

Por último, dentro de las prácticas de gestión que impulsan una mayor participación y es reconocida como la que posee un nivel alto, se encuentra el carácter decisivo que presenta el comité de disciplina, el cual se desarrolla a nivel interno con participación de padres, madres y/o apoderados, en conjunto con los otros estamentos de la escuela. Este es un claro ejemplo de que es factible dar la oportunidad de decidir y resolver aspectos en donde se vea involucrada la comunidad educativa. En ese sentido, se aprecia que las decisiones tomadas en relación con las temáticas disciplinares en este comité, no presentan mayores objeciones debido a su carácter democrático.

Tras el estudio, se logró constatar que el accionar del centro escolar depende en gran medida del director y su equipo, quienes van instalando un tipo de gestión que atienda las demandas ministeriales y administrativas, abandonando prácticas participativas que se habían logrado instalar, en definitiva, el centro escolar no dispone de un perfil para el cargo directivo que considere competencias de tipo más colaborativas y participativas, por lo cual el tipo de liderazgo que se reconoce, tiene relación al de tipo instruccional, donde se constata el constante dialogo principalmente con los docentes, inducidos por las exigencias ministeriales, que busca constantemente el análisis de resultados de los exámenes, clases observadas, planificación de la enseñanza, centrando el quehacer al interior del centro escolar.

Objetivo específico 5.

- Conocer y analizar la legislación vigente que incide en la gestión escolar, en especial aquella que tiene que ver con la participación de la Comunidad Local y Comunidad Educativa del Colegio Quilacahuín.

Pregunta de investigación

1. ¿Cómo la legislación escolar vigente, áreas, espacios y documentos ministeriales e internos de la institución influyen en la participación de la Comunidad Local y Comunidad Educativa?

Teniendo como base el modelo de gestión escolar promovido por el Ministerio de Educación de Chile, denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y se exige desarrollar a todos los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado de Chile, involucra establecer una serie de elementos que son parte de la gestión escolar, como son los documentos, áreas y espacios. Tras la revisión de los documentos internos durante el proceso investigativo se concluye que estos elementos explícitos que contribuyen a la participación son: documentos de gestión escolar, áreas de gestión y espacios para la gestión.

- 1.- Documentos de gestión escolar: Los declarados en el Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno de Convivencia Escolar y Plan de Mejoramiento, son todos aquellos exigibles a los centros escolares y tienen la tarea de operacionalizar el proceso educativo, además de dos documentos que pretenden dar la diferenciación con los otros centros, específicamente el Plan Pastoral Cristiano Católico y el Plan de Educación Intercultural, ambos buscan atender la religiosidad y espiritualidad de las estudiantes, familias y agentes de la Comunidad Local, los documentos exigidos por el sistema educativo y debiesen contribuir en la participación son: Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan de Afectividad, Sexualidad y Género y Plan de Apoyo a la Inclusión.

- 2.- Áreas de gestión: El modelo de gestión promovido por el Ministerio de Educación de Chile y del cual debe basarse para su organización el centro escolar, delimita cuatro áreas que deben ser gestionadas e incorporadas en los documentos rectores, esta son: Área de Liderazgo, Área de Gestión Pedagógica, Área de Formación y Convivencia y Gestión de Recursos, siendo las tres primeras áreas las que debiesen promover la participación de los estamentos que son propios de la comunidad educativa y específicamente las áreas de Liderazgo, Formación y Convivencia las que debiesen incentivar la participación de agentes que componen la comunidad local. Cabe señalar

que el modelo incorpora subdimensiones que permite operacionalizar cada una de las áreas y se exponen en el documento denominado Plan de Mejoramiento Educativo.

3.- Espacios para la gestión: Con el fin de operacionalizar el proceso educativo en sus diversas dimensiones, la escuela a de gestionar y organizar los espacios donde se establecen las interacciones, estos deben estar declarados en los documentos de gestión interna, permitiendo ser identificados de manera previa, en esta investigación se exponen diversos espacios que contribuyen a la participación, aquellos espacios de encuentros y otros espacios físicos donde se generan los vínculos entre la escuela y comunidad, entre los primeros se declaran: reuniones o asambleas de padres y madres, reuniones con estudiantes, celebraciones, talleres para padres y madres. Con relación a los espacios físicos declarados en los documentos de gestión interna se encuentran: salas de clases, espacios de recreación (patios, gimnasio, canchas y multicanchas), espacios sagrados como el templo católico y rewe, este último para las rogativas y celebraciones indígenas.

Tras la revisión de los documentos internos y la información recogida con las otras técnicas, se concluye que no existe correspondencia entre lo declarado y practicado en la gestión escolar del centro, primeramente, lo declarado expone que los diversos elementos; documentos, áreas y espacios se encuentran organizados para ofrecer un servicio educativo acorde a las demandas ministeriales, incluyendo los procesos de participación para dar pertinencia a la educación en el contexto específico. En este sentido el centro escolar expone en sus documentos que el equipo directivo conduce y lidera los procesos pedagógicos, comunitarios y de convivencia escolar, siendo el director el encargado de articular todos los documentos, áreas y espacios.

El equipo directivo asume un rol clave de organizador de los elementos de gestión, para ello establece en sus planes de trabajo mecanismos de participación y colaboración, tanto con sus equipos de trabajo y agentes de la Comunidad Local, con el fin de contribuir a la consecución de los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional. El articular los elementos de gestión; documentos donde se explicitan los objetivos y metas, áreas que proporcionan los objetivos y los espacios donde se desarrollan las prácticas y acciones de gestión, debiese contribuir a que los demás

integrantes de la comunidad educativa y local se incorporen a los procesos programáticos de manera constante, haciendo que la gestión del centro sea participativa.

En definitiva, se constató que existe una escasa contribución a la participación de los elementos de gestión escolar, lo declarado en los documentos no corresponde a la realidad del proceso educativo vivenciado y expuesto por los integrantes de la comunidad educativa y local, dado a que tantos los documentos, áreas y espacios ya se encuentran organizados desde el centralismo que envuelve al centro escolar sin la consideración de los más integrantes y beneficiarios del proceso educativo. Cabe mencionar que existen acciones o prácticas que promueven la participación, las que se visualizan de manera aislada y no precisamente desde una organización cohesionada entre los elementos de gestión escolar.

Los documentos legislativos que establecen el marco regulatorio para la gestión de las distintas áreas de los establecimientos educacionales y su influencia en la participación de la Comunidad Local y Educativa, y a la vez configuran los documentos internos del centro escolar estudiado, se encuentran; Ley General de Educación N.º 20.370 de 2009, la que trajo consigo la implementación de nuevos cuerpos legales y con ello una nueva política educativa, centrada en: calidad, equidad, inclusión y educación pública, donde las dos primeras están relacionadas a temas estructurales y en el caso del eje de inclusión se relaciona con la igualdad de oportunidades para todos y todas de acceder a un centro escolar, fortalecido a través de la Ley de Inclusión Escolar N.º 20.8454 del año 2015, que suprimió la selección de estudiantes, reguló la admisión, eliminó el financiamiento compartido y prohibió el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

La ley de inclusión no alteró el funcionamiento del centro escolar estudiado, dado que siempre ha sido un establecimiento escolar gratuito, sin fines de lucro y no desarrolla procesos de selección.

Otro cuerpo legal que surgió en los últimos años es la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente N.º 20.903 del año 2016, el cual busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración, haciéndolo operativo por medio de un



programa de desarrollo profesional docente, que promueva el trabajo participativo entre docentes.

Además, tras la revisión de literatura y el desarrollo de la investigación, se concluye que existen diversas normativas locales e internacionales que trascienden a las escuelas y contribuyen a que existan demandas para promover la participación, el Ministerio de Educación de Chile destaca:

1. Convenio N.º169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, exige a los establecimientos que tienen estudiantes indígenas, impartir conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional

2. Ley contra la Discriminación N.º 20.609, 2012. Propone entender la vinculación entre establecimiento educacional, familia y comunidad como un pilar del proceso educativo. La escuela debe garantizar la articulación y participación democrática de todos los integrantes de la comunidad educativa, detectando oportunamente toda forma de discriminación o marginación, ya sea por razones sociales, culturales, económicas, religiosas, de identidad de género u otras. Estos componentes se encuentran declarados en Proyecto Educativo Institucional del centro estudiado.

3. Ley de Unión Civil N.º 20.830, 2015. Esta se menciona debido a la importancia de reconocer la configuración de las nuevas familias. La necesidad y derecho de la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo de niños y niñas en cooperación con el establecimiento educacional, es una tarea y un propósito establecido en los diversos cuerpos legales que regulan y norman derechos y deberes sociales.

4. Ley de Formación Ciudadana N.º 20.911, 2016. Propone que cada establecimiento educacional reconocido por el Estado cree un plan de formación ciudadana, con el fin de promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella en una sociedad democrática y garantizar el desarrollo de una cultura democrática.

5. Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad N.º 20.422, 2016. Establece normas de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Eso implica considerar los diversos intereses y singularidades tanto de la comunidad educativa, como de las familias que la integran, proporcionándoles el apoyo necesario para asegurar la participación de todos y todas, como lo establece esta ley.

6. Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados - Decreto N.º 565, 1990. Pone en consideración que la participación organizada de padres, madres y apoderados en la vida de la escuela hace posible integrar a los diversos estamentos de la comunidad escolar bajo similares y complementarios anhelos y propósitos educativos, además de materializar proyectos de colaboración.

7. Consejos Escolares Decreto N.º 24, 2005 y Decreto N.º 19, 2016. Mediante estos consejos se promueve la activa participación de todos los actores de la comunidad escolar con el objeto de mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje en los establecimientos educacionales.

La gestión escolar directiva, pedagógica y comunitaria, más la legislación escolar vigente en conjunto con una cantidad significativa de documentos de gestión ministeriales e internos de la institución, son claramente influyentes en los niveles de participación de la comunidad educativa y territorial. En primer lugar, todos ellos, según el SACGE, están presentes en la escuela para lograr resultados de aprendizajes en los estudiantes, indicándole a la escuela cómo debe hacerlo, y es en la aplicación del modelo donde el contexto va quedando de lado, dado que este modelo es el mismo, tanto para una escuela urbana como para una escuela rural, indígena y católica.

En segundo lugar, las orientaciones de la administración o entidad sostenedora son esenciales, dado que su compromiso en establecer una escuela más participativa para lograr ser un centro escolar democrático depende en gran medida de las exigencias y perfiles de los cargos directivos de la escuela; es decir, debe haber una coherencia en lo que se quiere como institución y lo que se hace en la escuela. En este sentido, ello implica analizar los diversos documentos de gestión y promover una gestión directiva y

pedagógica desde un liderazgo compartido, componentes que se encuentran declarados en el PEI.

Puede concluirse que las altas demandas administrativas que poseen los directores no permiten enfocar su gestión a un modelo democrático. Debe garantizar niveles altos de participación, tanto a nivel interno como de las organizaciones que componen el territorio. La elaboración de los planes o documentos que son exigidos, se realizan con el fin de cumplir con las demandas del Ministerio de Educación de Chile y la legislación vigente antes descritas, sin que se tornen herramientas de gestión significativas para la mejora. Los documentos que deben ser revisados para reformularlos y cumplan un rol orientador de gestión con enfoque en la participación, no son exigibles y la escuela no dispone de tiempo y personal para reformularlos de manera participativa.

Los intereses educacionales y culturales del territorio han de estar definidos dentro del PEI, el cómo concretarlos también ha de estar definido; es decir las personas que asuman los cargos directivos de la escuela y sean los responsables de gestionarla, deben atender a esos intereses y principios participativos institucionales. En la actualidad, además de las exigencias ministeriales, el director que llega al establecimiento educacional no se encuentra con prácticas de gestión participativas institucionalizadas, asumiendo desde las necesidades acciones que no atienden este propósito y desconociendo los liderazgos de los representantes de la comunidad.

Objetivo específico 6.

- Identificar y describir los elementos presentes en la localidad que promueven o dificultan la participación de la Comunidad Local en el Colegio Quilacahuín, a través del diálogo con los distintos agentes que la componen.

Pregunta de investigación:

1. ¿Cuáles son los principales elementos que promueven o dificultan la participación de las Comunidad Local en el Colegio Quilacahuín?

Anteriormente, se hizo referencia a la falta de cultura, políticas y prácticas de gestión participativas por parte de la escuela, lo que dificulta en gran medida la obtención de altos niveles de participación. Además, el contexto específico de ruralidad y aspectos propios de la cultura mapuche-huilliche son otros aspectos que influyen en los tipos y niveles de participación de las distintas organizaciones que interactúan superficialmente con la escuela.

El resultado expone que si el centro escolar quiere asumir una gestión participativa y trabajar por ser un establecimiento con enfoque democrático, tiene que considerar ciertas condiciones que afectan la participación de las familias y organizaciones del territorio, a saber: contextos de la ruralidad en cuanto a aislamiento, específicamente acceso a transporte público, a caminos en buenas condiciones en invierno, corte de caminos por anegación en gran parte del invierno, sectores rurales sin señal de internet y telefonía, distancia de los hogares de las familias a la escuela; siendo estos aspectos que afectan la comunicación e interacción entre el centro escolar y familia. Además, se encuentra la problemática originada por las condiciones socioeconómicas que poseen las familias del sector rural, en cuanto a recursos disponibles para acercarse a la escuela y problemáticas vinculadas a los tiempos que requieren para asistir a la escuela, teniendo que dejar de lado la crianza de animales y tareas agrícolas que en épocas del año demandan mano de obra y tiempo.

En relación con los aspectos vinculados a la cultura mapuche-huilliche, se encuentran principalmente aquellas relacionadas al escaso o nulo reconocimiento por parte de la escuela de saberes ancestrales, como mecanismo que contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pudiendo ser utilizados dentro de la didáctica. Ese desconocimiento desde la escuela aleja a quienes pueden aportar con experiencias que se han transmitido por generaciones en el territorio y brindan la identidad a la localidad. Otro componente en esta dimensión obedece a que el establecimiento educacional se declara intercultural, existiendo una brecha significativa para cumplir con dicha declaración, puesto que el componente básico para comenzar a trabajar en la interculturalidad es el reconocimiento en las mismas condiciones de las culturas presentes, situación que no ocurre presentándose una hegemonía cultural occidental que desconoce los saberes culturales de la comunidad.

El desconocimiento del saber del otro, ese que está fuera de las paredes de la institución escolar, es uno de los principales inconvenientes, visible en los distintos espacios de la escuela. Dentro de la cultura mapuche-huillliche, la valoración y reconocimiento a los ancianos, el valor de la familia, el apego y respeto a la tierra y naturaleza, la definición y percepción del tiempo, son los principales valores que están presentes en la práctica actual de la cultura. En el caso particular de la tercera edad, por parte de la escuela no existe ningún tipo de acercamiento que permita recoger la sabiduría de los ancianos y tomarla como una oportunidad para mejorar aspectos formativos de los jóvenes.

Adicionalmente, están presentes aquellos inconvenientes que son propios de la escuela como es el centralismo, la organización jerárquica de la institución, el creer que las demás instituciones y sus integrantes no tienen que aportar a la escuela, el exceso de normas, protocolos, burocracia y ese sentimiento de supremacía de los profesores.

Dentro de los elementos que están presentes en todos los establecimientos educacionales que deben promover la participación, se encuentran los consejos escolares, espacio que requiere ser revisado para que otorgue un real sentido y no solo sea desarrollado con el fin de cumplir una exigencia ministerial. Aunque este la exige, a la vez la deslegitima, sobre todo en el momento en que le deja a la administración de la escuela la decisión de escoger el carácter consultivo o decisorio.

Además, como todos los establecimientos educacionales subvencionados, está la obligatoriedad de contar con diversos órganos de representatividad, como son el centro general de padres, madres y/o apoderados, el centro de estudiantes, el consejo de profesores y comité de disciplina, siendo estos dos últimos quienes disponen de un nivel de participación más elevado, decidiendo por temas que le competen y siendo un claro ejemplo de que es posible delegar decisiones.

En resumen, se concluye que, con base en el discurso de los distintos agentes que componen la comunidad local, tanto interna como territorial, las prácticas de gestión que contribuyen a la participación son escasas. Algunas veces son visibles y vinculadas a las celebraciones, apreciándose un nivel básico, principalmente informativo; y en algunos aspectos puntuales se aprecia un nivel consultivo, como es el caso del consejo escolar y una experiencia resolutoria como es el comité de disciplina, siendo este último

un ícono de la participación que recomienda seguir. El clamor, deseo, anhelo, esperanza de los integrantes de la comunidad, es que la escuela sea un espacio para todas las familias y la comunidad sea integrada a las decisiones donde ellos se ven afectados.

Las causas que no han permitido reconocer el establecimiento en una línea participativa están asociada a un encadenamiento de procesos, destacando:

- a. Orientaciones desde la administración escolar, siendo el PEI la herramienta que recoja todas las orientaciones y por medio de la cual se visualice el tipo de escuela que se promueve y el cómo lograrlo. Estas orientaciones deben ser el primer paso de convocatoria para participar en la propuesta de la escuela ideal. Junto a ello, además de cumplir con todos los documentos exigidos por el Ministerio de Educación, estos deben considerar las miradas de las organizaciones que pueden aportar y contextualizar los documentos. Las orientaciones de participación deben considerarlo como un proceso, que involucra tiempo y recursos; proceso que, al ser participativo, es más lento a los tradicionales.

Además, estas orientaciones implican institucionalizar las prácticas de gestión con base en un modelo que surja de la realidad local y no en un modelo impuesto desde las autoridades, que solo se preocupa por la obtención de resultados, dejando de lado el proceso.

- b. Enrolamiento de directivos y docentes con competencias de acuerdo con el tipo de escuela que se quiere. Quienes se desempeñan en ella, deben disponer de un perfil que permita desarrollar el PEI y promover un liderazgo acorde. En este caso particular, se necesita de un liderazgo compartido y todo lo que significa promover una escuela democrática. Entre las necesidades principales está el dialogar con la comunidad y contar con habilidades sociales que posibiliten el acercamiento a la comunidad.
- c. En cuanto a las consideraciones del contexto, un componente significativo de los centros escolares está relacionado con el territorio donde se encuentra inserto y con los intereses de esa comunidad en particular. Quien gestione la escuela debe conocer en detalle el tipo de familia que lo compone, la cultura local, la economía del sector, de dónde provienen los estudiantes, saber cómo viven,

conocer las dinámicas familiares y de crianza, la cosmovisión mapuche-huilliche, identificar las autoridades presentes en el territorio, conocer las distintas organizaciones que componen la comunidad territorial, y las amenazas y oportunidades que se presentan.

Sin perder el sentido de la escuela, es necesario descentralizar la educación escolar en Chile considerando los intereses regionales y territoriales. Con ello, la escuela rural, en contextos indígenas, será el vehículo de transformación y, a su vez, de generación de una educación situada, en la cual se atiendan intereses nacionales macro y micro. De esta manera, se contribuye a atender uno de los pilares del descontento social existente, la segregación, desigualdad y negación de la multiculturalidad.

### **7.3 Consideraciones finales**

La evidencia científica reconoce en la participación un potencial para la mejora en las escuelas, pero el problema surge cuando se visualizan mayores particularidades del contexto del centro escolar, como es el caso de la escuela rural, siendo en esas diferencias donde se dificulta la gestión escolar, emergiendo así la necesidad de liderazgos que estén atentos a las señales del medio. Existe una extensa literatura que expone la importancia de la participación de la familia en la educación. Este estudio también la reconoció, identificando a la familia, independientemente de su estructura y características, como el agente clave que, en conjunto con la escuela, puede generar mayores impactos educativos en el contexto rural.

Es relevante identificar que la escuela rural no es solo aquella que trabaja con cursos combinados o también denominada multigrado y que abarca la enseñanza básica o primaria, en este estudio la escuela rural es un establecimiento educacional completo, que cuenta con un grupo curso por nivel, abarcando los niveles básicos y de enseñanza media, esta consideración lleva a que su configuración sea similar a la escuela urbana, atendiendo a niños, niñas y jóvenes que provienen del sector campesino e indígena, desarrollando un estilo de vida diferente a los establecimientos educacionales insertos en la ciudad, surge así un nuevo campo a mirar, los tipos de escuelas rurales y su aporte al desarrollo local.

En cuanto a los beneficios de la participación de la comunidad local y educativa en niveles más avanzados, se encuentran aquellos vinculados a la mejora de indicadores de asistencia, resultados académicos, se evita deserción escolar, obteniendo resultados esperados desde las autoridades educativas. Es importante que exista claridad cuál es el sentido de abrir la escuela a la comunidad y que se torne participativa; por ello, el diálogo se vuelve la herramienta clave para estos procesos, los espacios, áreas y tiempos existen en la escuela, se vuelve imperante repensar el uso actual de esos elementos claves para la gestión.

En el caso estudiado, no se visualizaron grandes efectos positivos, por lo que se concluye que existen más efectos negativos, debido al bajo nivel de participación de la comunidad local y educativa; es decir, desde un enfoque más positivo, si la escuela logra desarrollar los distintos cuerpos legales que promueven la participación e implementar una cultura, políticas y prácticas participativas, considerando la ruralidad, cultura mapuche- huilliche y reconociendo la extensa tradición de educación católica, se tornaría una escuela que atiende las demandas de sus usuarios y del entorno a la cual pertenece. Los efectos positivos que se generarían, según su comunidad, sería el aumento del número de estudiantes, bajaría la deserción escolar, la escuela sería reconocida a nivel local; la cultura mapuche-huilliche, en cuanto a su creencias y prácticas, sería un componente más de la escuela para quienes se sienten indígenas; así como también la educación católica se consideraría desde una perspectiva de acción social y no únicamente desde enseñanza de la doctrina.

Otro beneficio desde la mixtura cultural y escolar es la contextualización de los aprendizajes, principalmente en un centro escolar con educación técnico profesional con especialidad agrícola, donde la enseñanza técnica se complementa con los saberes agrícolas del territorio con un enfoque emprendedor. Esto último, promoviendo que los jóvenes una vez egresados en la enseñanza media técnica, se queden en su localidad, o si se especializan en la educación superior, retornen a desarrollar sus terrenos y ser un aporte para la comunidad a la que pertenecen.



#### **7.4 Limitaciones de la investigación**

Es de sumo conocimiento que el estudio de caso involucra un trabajo arduo para comprender un fenómeno en concreto, en un determinado contexto. Para ello, se desarrolla una exhaustiva descripción del caso y un análisis sistémico de las distintas interacciones que son parte de la investigación. Dicho trabajo investigativo no está exento de inconvenientes, debido a la complejidad y redes de conexiones que tiene el caso; por consiguiente, es necesario exponer las limitaciones que acompañan a la investigación. De acuerdo con Abello (2017) y Hernández (2005), se deben presentar tanto las de orden metodológico, como las del investigador y las limitaciones culturales, además, en esta oportunidad independiente que gran parte de la investigación se desarrolló en una época anterior a la pandemia ocasionada por el virus responsable de la COVID-19, es necesario considerar que también ha influido en la última etapa del proceso investigativo, generando algunas limitaciones de comunicación y acercamiento.

Las limitaciones en este estudio de caso estuvieron dadas por lo que se expone a continuación:

- La negativa de algunos informantes clave del pueblo mapuche-huilliche para exponer sus ideas, creencias y perspectivas acerca de la gestión del centro escolar para la participación de la comunidad. Lo anterior, como consecuencia de su desconexión con el quehacer de la escuela, lo que conllevó a buscar a otros agentes clave, demandando así más tiempo en el campo.
- La precisión de la información recogida en la oralidad, a través de las entrevistas, pudo estar limitada por la pérdida de memoria, la expresión de intenciones personales no reales y recuerdos selectivos, así como por la posibilidad de que ciertos hechos claves hayan sido silenciados. Dentro de la cultura mapuche-huilliche, la manera de traspasar un saber es por medio de la conversación, sin tener la oportunidad de aplicar otros instrumentos para recoger información.
- El escaso tiempo y las exigencias laborales de algunos informantes que son parte del colegio, llevó a modificar fechas para poder concretar las entrevistas, en

algunas ocasiones extendiendo el proceso de recogida de información y posterior análisis.

- A nivel del investigador, estar inmerso por tiempo prolongado en el espacio donde se vive el caso estudiado, conlleva a que este sea consciente de manera constante de que su inmersión es para investigar, evitando mezclar las emociones antes que el proceso investigativo.
- La escasa información o estudios previos relacionados con el caso investigado, dificultó, pero no imposibilitó, las comprensiones iniciales del problema planteado en la investigación. Este punto en particular insto aún más la necesidad de estudiar el caso en cuestión y divulgar los hallazgos.
- La movilidad social y cultural existente en el territorio es dinámica y cambiante, en consecuencia, los hallazgos se deben interpretar para un tiempo determinado. Asimismo, las conclusiones son para ofrecer respuestas a las interrogantes de la problemática especificada.
- La pandemia del COVID-19, nos ha imposibilitado compartir los resultados con quienes han sido parte del proceso investigativo, generando un distanciamiento obligado entre los distintos informantes, centro escolar e investigador, imposibilitando cerrar la investigación, tal como se había propuesto.
- Así, como la pandemia del COVID-19 nos ha obligado a relacionarnos de otra manera y comunicarnos virtualmente con apoyo de la tecnología, esta no ha llegado de igual a todos los lugares, abriendo una nueva arista en las brechas de desigualdad, especialmente el sector rural, donde se ha visualizada la falta de conectividad y de dominio en el uso de la tecnología por parte de la gente adulta, imposibilitando al investigador comunicarse con algunos actores que fueron parte de la investigación y se requería establecer contacto.
- Por último, hay que exponer que los hallazgos dan respuesta a un contexto delimitado, en este caso al Colegio Quilacahuín y su comunidad. Estos resultados no son llevaderos a otros contextos, aunque sí se pueden tomar situaciones, experiencias o algunas etapas del proceso de investigación.

Al ser una investigación de orden cualitativa, el componente subjetivo del investigador y de los informantes influyeron directamente en la investigación. En ese sentido, surgió

la necesidad de minimizar aspectos como creencias, juicios y opiniones, contrarrestándolos con otros informantes y técnicas, actos que fueron descritos en el proceso, evitando que influyeran en los resultados.

### **7.5 Proyecciones de la investigación**

Este estudio se centró en identificar y describir el nivel de participación de la Comunidad Educativa y Local del Colegio Quilacahuín y las prácticas de gestión que promueven la participación. Esto último, con el convencimiento de que dicha participación genera mejoría en todos los ámbitos de la escuela y, sobre todo, en un aspecto tan importante como la identidad. Además, reconociendo que la escuela es de todos, por lo que es indispensable el liderazgo del director y su equipo, quienes son los llamados a establecer los puentes de conexión con la comunidad, instaurando prácticas que queden institucionalizadas y revisadas periódicamente.

Tras el proceso investigativo, el constante ir y venir y una continua reflexión, emergieron nuevas interrogantes que interesan ser atendidas en estudios posteriores, con el fin de ir generando nuevos conocimientos en un área específica como es la participación de la comunidad local y escolar en la gestión en contextos rurales e indígenas, espacios territoriales con una rica tradición educativa católica.

En este estudio particular, se abren temáticas a investigar en cuanto a la gestión de escuelas interculturales, con énfasis en la relación de la familia mapuche-huilliche y la escuela, desde una línea exploratoria en aras de entender el fenómeno relacional desde las instituciones que son parte del proceso educativo y también desde una línea explicativa para estudiar los efectos, causas y qué elementos determinan una buena alianza.

Por lo anterior, es necesario indagar acerca de los intereses de la comunidad con relación a lo que esperan de la escuela, cuáles son las expectativas y qué está dispuesta a entregar en la dinámica comunidad-escuela. Es posible pensar en establecer investigaciones comparativas con experiencias que se han validado en otros contextos, como son las comunidades escolares en Europa y que han servido como modelo de participación, validando un proceso de gestión que se inicia con el sueño de la escuela

ideal y se trabaja para priorizar las necesidades y cambios que se esperan lograr, considerando que en el contexto chileno existe un incipiente anhelo de transitar a dicho modelo.

Otra problemática que surge con un alto interés de ser estudiada, son las temáticas vinculadas a las identidades o sellos que componen un centro escolar y cómo estas, son gestionadas dentro del currículo escolar, además de indagar en la pedagogía de una escuela católica con presencia de estudiantes mapuche-huilliche.

Considerando que gran parte de esta investigación se desarrolla previa a la pandemia ocasionada por el COVID-19, no puede quedar al margen lo que se ha visibilizado, principalmente los cambios que se han generado y como han afectado al sector campesino con presencia de población indígena. La investigación constató un tipo de participación de nivel básico por parte de la comunidad local, como es la informativa y la presencia en actividades celebrativas, en la actualidad durante el año 2.020 y lo que va del 2.021, con los centros escolares cerrados, ese tipo de participación se ha vuelto nula, lo que genera nuevos problemas que serían interesante poder investigarlos.

De igual manera, a nivel de gestión escolar se abren nuevas áreas para investigar y a la vez medir, un ejemplo de ello es lo que ha estado desarrollando el centro escolar donde se desarrolló la investigación, en contexto de pandemia, el uso de la radio para educar e informar a sus estudiantes y familias que viven en sectores rurales, donde la conectividad a internet es deficitaria y se desconoce la apropiación del uso de la tecnología por parte de la población indígena que habita en estos territorios. Así se abre un abanico de situaciones que ha desnudado la pandemia, afectando o contribuyendo a la participación de la comunidad local en el quehacer de un colegio rural e indígena y cómo la gestión escolar recoge estas situaciones para atender las nuevas demandas que surgen.

Finalmente, se debe advertir que los modelos de gestión observados en esta tesis son genéricos y no permiten profundizar en cuestiones que son propias del contexto. En este estudio se acentúan esas particularidades y, por ende, deben ser consideradas con mayor realce al momento de establecer políticas de mejora a través de la gestión escolar.

## **PARTE 5. REFERENCIAS Y ANEXOS**

## REFERENCIAS

- Aas, M., & Fluckiger, B. (2016). The role of a group coach in the professional learning of school leaders. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(1), 38-52.
- Abad, C. (2014). *El papel de los padres y su participación y colaboración en el progreso formativo de sus hijos. Familia y escuela: tarea común para una educación de calidad*. Universidad de Valladolid.
- Abello, V. (2017). *Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6458/AbelloG%c3%b2mezVivianaCarolina2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Buenas prácticas: sistemas de trabajo destacables según los Informes de Visitas de Aprendizaje 2014*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio\\_Buenas\\_practicas\\_visitas\\_aprendizaje\\_2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Buenas_practicas_visitas_aprendizaje_2014.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Resultados Categoría de Desempeño*. [https://colegiodelsagradoconazon.cl/uploads/ckeditor/attachments/1005/BASICA\\_Res\\_Desempeno\\_2016\\_Director\\_8878.pdf](https://colegiodelsagradoconazon.cl/uploads/ckeditor/attachments/1005/BASICA_Res_Desempeno_2016_Director_8878.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Ley de inclusión escolar: por un país con mayor integridad social*. <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/ley-inclusion-escolar-pais-mayor-integridad-social/>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., & Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7\\_LA\\_L2\\_12-12.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7_LA_L2_12-12.pdf)
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas liderazgo y colaboración*. Narcea.
- Alcamán, E. (2016). Los mapuche-huilliche del Futahuillimapu septentrional: expansión colonial, guerras internas y alianza políticas (1750-1792). *Revista de Historia Indígena*, (2), 29-75. DOI: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RHI/article/view/39952/41521>.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer España.
- Álvarez, P. (2015). Los desvíos de la interculturalidad en el aula: análisis de un poemaentrevista como metodología de transmutación textual. En D. Quilaqueo, S. Quintriqueo, & F. Peña, *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural* (págs. 101-116). Universidad Católica de Temuco.
- Alvariño, C., Arzola, S., Bruner, J., Recart, M., & Vyzcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43. DOI: [https://www.orion2020.org/archivo/educacion/00\\_4\\_gestionescolar.pdf](https://www.orion2020.org/archivo/educacion/00_4_gestionescolar.pdf).
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. DOI:10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la Organización de Centros Escolares: Hacia una gestión participativa y autónoma*. ICE. Universidad de Barcelona.
- Antúnez, S. (2000). *La Acción directiva en las instituciones escolares: análisis y propuestas*. ICE. Universidad de Barcelona.
- Antúnez, S. (2005). *EPDI. Reflexiones para la acción*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Antúnez, S. (2006). Enfoques para analizar los centros escolares. En S. Antúnez, *Claves para la organización de los centros escolar*. Horsori.

- Antúnez, S. (2012). *Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora*. Somos Maestros-Innovación y Asesoría Educativa.
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arbulú, F., Espinoza, C., Gonzalez, C., Gutiérrez, C., & Yáñez, R. (2013). Consejos Escolares en Chile: ¿Espacios para la conducción de la política educativa en la Escuela? *Revista nuestraAmérica*, *1*(1), 123-144. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956257007.pdf>.
- Arias-Ortega, K., & Riquelme, P. (2019). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18*(36), 177-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8> .
- Armas, F., & Macía, X. (2017). Reflexiones acerca de la delimitación y definición del medio rural. Diseño de un índice de ruralidad para Galicia. *Finisterra - Revista Portuguesa de Geografía*, *106*, 85-101. DOI:10.18055/Finis9955.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2\\_L6\\_C.A\\_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf)
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI: primera década*. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-XXI-primera-d%C3%A9cada.pdf>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación. Introducción a la metodología de la investigación*. Editorial Shalom .
- Bellei, C. (2000). Educación media y juventud en los 90: Actualizando la vieja promesa. *Ultima década*, *8*(12), 45-88.



- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Editores.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF .
- Bello, Á., & Rangel, M. (2000). *Etnicidad, “raza” y equidad en América Latina y El Caribe*. omisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL].
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En Weinstein, & Muñoz, *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela once iradas* (págs. 113-149). Universidad Diego Portales.
- Bender, P., & Montgomery, N. (2014). Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 66-85.
- Benso, C., & Pereira, C. (2001). *Familia y escuela: el reto de educar en el siglo XXI*. Concellería de Educación, D.L.
- Betancur, N., & Mancebo, M. E. (2017). ¿Cómo se forma a los científicos políticos en Iberoamérica? Análisis de la oferta de titulaciones de grado en Ciencia Política en doce países. *Revista Española de Ciencia Política*, (43), 161-185. DOI: <https://doi.org/10.21308/recp.43.07>.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (1), 1-8. DOI: <https://enxarxats.intersindical.org/escolarural/ERYterritorio.pdf>.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 15(2), 14-23.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>.

- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. DOI: Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112.
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, 1, 107. DOI:10.14244/198271993067.
- Bustamante, I. (2017). Hacia un nuevo concepto de política educativa en Chile. *Diálogos educativos*, (32), 151-199. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6212461>.
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educacion democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Reifop*, 12(4), 105-114.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú.
- Cagigal, G. (2007). *La relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy*. Maravillas.
- Calvo, M., Verdugo, M., & Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006> .
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Wolters Kluwer Educación.

- Canales, M., & Peinado, A. (1996). El grupo de discusión. En M. Canales, *Metodologías cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Cancino, N. (2016). La noción de la “divinidad” mapuche según Luis de Valdivia en sermón en lengua de Chile (1621): interpretación etnocéntrica de la otredad indígena. *Alpha*, 42, 109-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000100008>.
- Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas*. Debolsillo.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Muralla.
- Cárcamo, A. (2013). *Dispositivos de poder y subalternidad en el Fütawillimapu del siglo XIX*.  
[https://www.academia.edu/14724138/Dispositivos\\_de\\_poder\\_y\\_subalternidad\\_en\\_el\\_F%C3%BCtawillimapu\\_del\\_siglo\\_XIX](https://www.academia.edu/14724138/Dispositivos_de_poder_y_subalternidad_en_el_F%C3%BCtawillimapu_del_siglo_XIX)
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 15(1), 4-10.
- Carrasco, A., & Rrejola, A. (2017). La Agencia de Calidad de la Educación: ¿Una política de evaluación integral? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 8-26. DOI: <http://hdl.handle.net/10486/676822>.
- Carrasco-, C., Ascorra, P., López, V., & Álvarez, J. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 126-143.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina ( la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Unesco.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>.

- Castillo, M., & Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual . *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, 55-69.
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas*, 11(1), 180-203. DOI: [psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/172](http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/172).
- CEIP/SES . (s.f.). *Proyecto de impulso social dirigido a niños y niñas en riesgo de exclusión social y pobreza mejorando la convivencia en la escuela y el barrio*. [https://www.oei.es/historico/integrandoculturas/practicas/CEIP\\_paz\\_albacete.pdf](https://www.oei.es/historico/integrandoculturas/practicas/CEIP_paz_albacete.pdf)
- Cire, F. (2002). *Memorias*. Publicaciones del Archivo Franciscano.
- Colas, P. (1992). El análisis de datos en la metodología Cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 10(162), 52-65.
- Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 186-212. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245008.pdf>.
- Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación* . Graó.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y tribales sobre sus tierras ancestrales y recursos naturales*. <http://cidh.org/countryrep/tierrasindigenas2009/cap.iii-iv.htm>
- Consejo Nacional de Educación. (s.f.). *Qué hacemos*. <https://www.cned.cl/que-hacemos>
- Cornejo, J. (2015). Educación católica: nuevos desafíos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 183 - 201. DOI: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/12>.
- Coronado, M. (2012). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Noveduc.

- Coronel, J. (1988). *Organizaciones escolares Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Universidad de Huelva.
- Corsaro, W. A. (1981). Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. *Ethnography and language in educational settings*, 117-146.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. Political construction of curricular reforms: The case of Chile in the ninety. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1).
- Cruzata, A., & Rodríguez, I. (2016). *La Gestión en las Instituciones Educativas: Enfoques, Modelos y Posiciones Teóricas y Prácticas*. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2487/1/2016\\_Cruzata\\_La-gestion-en-las-instituciones-educativas.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2487/1/2016_Cruzata_La-gestion-en-las-instituciones-educativas.pdf)
- Cuevas, T., & Carrillo, F. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educar em Revista*, 36, DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>.
- Curieses, R. (2014). Espacios de participación. Escuelas de familias. "Liga Palentina de la Educación y la cultura popular. En Hernández, Quintano, & Ortega, *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (págs. 197-208). FahrenHouse.
- Delgado, L. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. La Muralla.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. <http://files.colectivo-mexico.webnode.mx/200000069-f229bf41ef/ENSE%C3%91ANZA%20SITUADA%202.docx>
- Domingo-Peñafiel, L., & Boix, R. (2018). La escuela rural, una mirada intercontinental. *Aula de innovación educativa*, 270, 14-17.

- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital Temas la para la educación*, 8, 1-15. DOI: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>.
- Donoso, S., & Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230013> .
- Durston, J. (1997). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En E. Cohen, *Educación, eficiencia y equidad* (págs. 68-84). Ediciones SUR.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550. DOI: <https://www.jstor.org/stable/258557>.
- El Economista América. (2016). *Diez puntos clave de la ley de inclusión escolar chilena*. <https://www.eleconomistaamerica.co/actualidad-eAm-chile/noticias/7394114/03/16/Diez-puntos-clave-de-la-ley-de-inclusion-escolar-chilena.html>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Epstein, J. L., et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd edition)*. Corwin Press.
- Escudero, J., González, M., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. DOI: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf>.
- Estévez, F. (2015). *De la Constitución de 1980 y la Crisis de la República Elitista*. <https://radio.uchile.cl/2015/04/28/de-la-constitucion-de-1980-y-la-crisis-de-la-republica-elitista/>

- Evertson, C. M., Green, J. L., & Wittrock, M. C. (1989). La investigación de la enseñanza. En *II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>.
- FAO-Unesco. (2004). *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas políticas*. Unesco.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33. DOI: [https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/0101\\_rase\\_1.pdf](https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/0101_rase_1.pdf).
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. DOI: <https://www.revistacienciassociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>.
- Fernández, L. (2018). *Análisis de datos cualitativos. Análisis de contenido vs. Análisis narrativo*. <http://www.ub.edu/idp/web/es/node/1737>
- FindGlocal. (s.f.). *Home*. <http://www.findglocal.com/CL/Victoria/311772999351882/Mapu-Sur-Alimentos>
- Flamey, G., & Pérez, L. (2005). *Participación de los Centros de Padres en la Educación. Ideas y Herramientas para Mejorar la Organización*. UNICEF.
- Flamey, G., Guzmán, A., Hojman, V., & Pérez, L. M. (2002). *Participación de los Centro de Padres en la educación Ideas y herramientas para mejorar la organización*. UNICEF.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Culture and Education*, 21(2), 157-170. DOI:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2984676>.

- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Organización y gestión educativa.
- Flessa, J. (2018). Desarrollo de liderazgo para directores de escuelas indígenas en Canadá. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pág. 172). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).
- Flynn, G. (1989). *Toward community*. 16th Annual TASH Conference.
- Foerster, R. (1995). *Introducción a la religiosidad mapuche*. Editorial Universitaria.
- Forero, C. (2006). Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. En A. Little, *Education for All and Multigrade Teaching. Challenges and Opportunities*.
- Forno, A., Álvarez-Santullano, P., & Rivera, R. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. *Chungará: Revista de Antropología Chilena*, 41(2), 287-298. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562009000200009> .
- Fraga, E. (2015). La comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto. e-l@tina. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 13(51), 18-32.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Ciencia.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces, Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.
- Fullan, M. (2008). *The new meaning of educational change*. Routledge.



- Fundación Misiones de la Costa. (2015). *Proyecto educativo institucional*.  
<https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/7614/ProyectoEducativo7614.pdf>
- Gaitán, A., Rodríguez, Y., Patarroyo, L., & Cocomá, G. (2016). Reflexiones sobre la participación de las familias en la gestión escolar. *Ojas Ablas*, (13), 97-109. DOI: <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/86>.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69
- Garay, S. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira, *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (págs. 135-184). Ediciones UCSH.
- García, I. (2018). El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 2(6), 73–89.
- Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición*. CEPAL.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Goleman, D. (2004). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Plaza & Janes Editores.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Roure.
- González, H., & Llancavil, D. (2017). La reconstrucción de un espacio de poder a través de los mapas. El caso de la cartografía misional del Obispado de Villarrica, Chile (1890-1935). *Historelo. Revista de Historia Regional y Loca*, 9(17), 407-441.

- Gorrochotegui, A. (2011). Un modelo de "coaching" en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14(2), 369-387. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404009.pdf>.
- Grebe, M., Pacheco, S., & Segura, J. (2005). *Cosmovisión Mapuche*. <https://es.scribd.com/document/109293602/Cosmovision-Mapuche-Grebe-Pacheco-y-Segura>
- Grez, S., Opazo, D., & Vidal, P. (2018). *Ciudadanías para la democracia. Reflexiones desde la problemática constitucional y constituyente chilena del siglo XXI*. Ariadna.
- Guasch, Ó. (1997). *Observación participante*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gubbins, V., & Berger, C. (2002). *Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas*. ILADES.
- Guerrero, G. (2000). Equipos de gestión y proyecto educativo: condiciones básicas para un gestión educativa en un contexto descentralizado. *Revista de Tecnología Educativa CPEIP-OEA*.
- Guerrero, G., & Maureira, F. (2011). Gestión escolar en contextos adversos. Un análisis desde la intervención. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 31(2), 353-373. DOI: <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26485>.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Haneberg, L. (2006). *Fundamentos del coaching. Colección Formación y Desarrollo*. Gestión 2000.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.

- Hernández, Ó. (2010). El sentido de la escuela: Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Fundación Chile.
- Horn, A. (2013). *Las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad y las prácticas escolares. [Doctoral dissertation]*. University of Buenos Aires.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100108.pdf>.
- Izquierdo, D. (2015). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47610](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47610).
- Jara, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *Cisma: Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1-10.
- Jefatura del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad de la Enseñanza. «BOE» núm. 295. Madrid, España.
- Junta de Gobierno de la República de Chile . (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962). Santiago, Chile.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2), 1-23.

- Kidder, A. (2013). *El papel clave de las familias en educación*.  
<http://les3coses.debats.cat/es/expert/annie-kidder>
- Kñallisky, E. (1999). *La Participación educativa: familia y escuela*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Lagos, C. (1908). *Ensayo sobre la historia contemporánea de Honduras*. Tipografía "La Unión".
- Latorre, M., Rincón, B., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Mompeó.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. CFBT.
- Levin, H. (2000). *La escuela acelerada: Una década de evolución. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*.  
<http://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/las-escuelas-aceleradas-una-decada-de-evolucion-henry-m-levin-preal-2000.pdf>
- Liceo Bicentenario "Óscar Castro Zúñiga" de Rancagua. (2020). *Plan de inclusión 2020*.  
[http://www.liceooscarcastro.cl/A-2/images/documentos/plan\\_inclusion2020.pdf](http://www.liceooscarcastro.cl/A-2/images/documentos/plan_inclusion2020.pdf)
- Loncon, E. (2017). *Racismo encubierto y la resistencia desde la diversidad epistémica Mapuche*. Universidad de Santiago de Chile.
- Longás, J., Civis, M., Riera, J., Fontanet, Indiana, A., Longás, E., y otros. (2008). Escuela, Educación y Territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de la comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151. DOI: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2008.15.11](https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.11).

- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, 38, 147-156.
- López, J., Sánchez, M., Altopiedi, M., & Oliva, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481-500.
- López-Hurtado, L. (2007). *Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana*. Enric Prats Gil.
- Luna, L., Bolomey, C., & Caniguan, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, (50), [https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007) .
- Malagón, F. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro*, 24, 49-66. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632848>.
- Mansilla, J., Ponce de León, M., & Turra, O. (2018). Entre la voluntad intercultural y la voluntad de asimilación: el valor de la lengua mapuche. Misioneros capuchinos bávaros y mapuche en la Araucanía 1896-1929. *Opción*, 34(87), 20-49.
- Marchena, J. (2006). La voz de los cerros y los páramos. los universos indígenas andinos en su lucha por la educación y respeto a sus identidades. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 9(9), 9-71. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014950>.
- Marchioni, M. (2004). *La Acción social en y con la comunidad* . Marco Marchioni.
- Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (págs. 19-24). Ciss Praxis.

- Martínez, C., & Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejorra de los centros educativos. *UNED*, 8, DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.342>.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 37(2), 7-33. DOI: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002).
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas México.
- Martini, S. (2009). Participación y calidad educativa. *Expansiva*, 1.
- McDonell, L. (1989). *Restructuring American Schools, The Promise and Pitfalls, Teachers College*. Columbia University.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Memoria Chilena. (s.f.). *Misioneros y mapuches (1600-1818)*. <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3615.html>
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en la investigación cualitativa . *Revista Investigaciones Andina Fundación Universitaria del área Andina Colombia*, 30(17), 130.
- Merino, P., & Melero, D. (2017). *Acompañando a nuevos líderes educativos*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/2a-edici%C3%B3n-digital-Acompa%C3%B1ando-a-nuevos.pdf>
- Meza, M. (2014). ¿Qué significa Educación Democrática? *Derecho y Humanidades*, (21), DOI:10.5354/0719-2517.2013.34907.
- MINEDU. (2017). *Programa de educación intercultural bilingüe (PEIB)*. <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

- Ministerio de Educación . (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación*.  
[http://mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación. (2009). Ley 20.370 de 17 de agosto de 2009. Santiago de Chile, Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). Ley N° 20.845 29 de mayo de 2015. Santiago de Chile, Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*.  
[https://www.researchgate.net/profile/Xavier\\_Vanni/publication/328102362\\_Marco\\_para\\_la\\_Buena\\_Direccion\\_y\\_el\\_Liderazgo\\_Escolar/links/5bb7621aa6fdcc9552d44f13/Marco-para-la-Buena-Direccion-y-el-Liderazgo-Escolar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Xavier_Vanni/publication/328102362_Marco_para_la_Buena_Direccion_y_el_Liderazgo_Escolar/links/5bb7621aa6fdcc9552d44f13/Marco-para-la-Buena-Direccion-y-el-Liderazgo-Escolar.pdf)
- Ministerio de Educación. (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas*. <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Pol%C3%ADtica-de-Participaci%C3%B3n-de-la-Familia-y-la-Comunidad-en-instituciones-educativas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/03/MO%CC%81DULO-5.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile . (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile . (2017). *Gestión de la buena convivencia*.  
<http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Gestion-de-la-Buena-Convivencia.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Modelo europeo de excelencia*.  
Secretaría General Técnica.

- Ministerio de Obras Públicas. (2012). *Áreas de Desarrollo Indígena*. CONADI: <http://www.conadi.gob.cl/areas-de-desarrollo-indigena>
- Modelo EFQM de Excelencia 2013. (2013). *Documento de Interpretación de la versión 2013 del Modelo EFQM para las Administraciones Públicas*. [https://transparencia.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/ModelosCalidadExcelencia/0.Ficheros/EFQM2013Gu%C3%ADa%20AAPp\\_AEVAL.pdf](https://transparencia.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/ModelosCalidadExcelencia/0.Ficheros/EFQM2013Gu%C3%ADa%20AAPp_AEVAL.pdf)
- Modelo EFQM. (s.f.). *Modelo EFQM de Calidad y Excelencia*. <http://www.efqm.es/>
- Montecinos, C., & Aravena, F. (2017). *Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/06/NT-1-2017.pdf>
- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508. DOI: [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-53.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf).
- Moreno, A., & Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada 1 educación. *Educación en Revista*, (51), 51-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>.
- Múnera, L. (1996). *Sobre la Participación*. Documento sin editar.
- Muñoz, G. (2010). *Consejos escolares: ¿Política para democratizar la cultura escolar? Una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos . En J. Weinstein, & G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pág. 83). Centro de Innovación en



Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>.

Murillo, F., & Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-20. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5102838>.

Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A., & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.

Murillo, J. (2012). Escuelas de calidad para la transformación social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 4. DOI: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3070>.

Musicco, G. (2013). El Nuevo coaching en Europa. Consultora de Recursos Humanos. *Revista Universitaria*, 19, 23-38. DOI: <http://www.revistarue.eu/RUE/072013.pdf>.

Navarro, M. (2002). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. <http://www.geocities.ws/narodmi/docs/doc3.pdf>

Navarro, M. (2015). *La Gestión Escolar: Conceptualización y Revisión Crítica del Estado de la Literatura*. Universidad Pedagógica de Durango.

Navarro, P., & Díaz, C. (1995). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 177-123). Editorial Síntesis.

- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173. DOI: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/10986>.
- Nieto, C., & McDonnell, L. (2006). *Comparación entre los Modelos de Gestión de Calidad Total: EFQM, Gerencial de Deming, Iberoamericano para la Excelencia y Malcom Baldrige*. Situación frente a la ISO 9000.
- Núñez, C., Solís, C., & Oto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Revista Universitas Psychologica*, 2(13), 615-625. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4967553>.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH]. (2006). *¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la Municipalización?* OPECH.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido, 2008, pp. . *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72 .
- OECD. (1992). *Schools under Scrutiny*. OECD.
- OECD. (s.f.). *PISA en español*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Ogando, F. (2004). *Estado de la Investigación en Gestión Escolar, Práctica Pedagógica y Calidad Educativa*. <http://www.cinade.edu.mx/antologias/FERNANDOOGANDOInformedeInvestigacion%5B1%5D.pdf>
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965 – 2009 ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-410.
- Oliver, C. (2010). *Familia escuela en la tarea común de educar un modo común de educar*. Davinci.

- Olivos, N. (2018). *La dirección escolar ante los retos de la diversidad cultural: un estudio de casos en la comuna de Recoleta en Santiago de Chile*. Universitat de Barcelona.
- Orellana, H. (2016). *Educación católica en Chile. el antes y el después de la ley de inclusión*.  
[https://www.academia.edu/26350388/EDUCACION\\_CATOLICA\\_EN\\_CHILE\\_EL\\_ANTES\\_Y\\_EL\\_DEPUES\\_DE\\_LA\\_LEY\\_DE\\_INCLUSION](https://www.academia.edu/26350388/EDUCACION_CATOLICA_EN_CHILE_EL_ANTES_Y_EL_DEPUES_DE_LA_LEY_DE_INCLUSION)
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO]. (2018). *Fortalecer las políticas sectoriales para mejorar los resultados en materia de seguridad alimentaria y nutrición. Migración rural*.  
<http://www.fao.org/3/I8166ES/i8166es.pdf>
- Ortiz, L. (2013). La Iglesia católica y la formación del Estado-nación en América Latina en el siglo XIX. El caso colombiano. *Almanack. Guarulhos*, 2, 5-25. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-463320130601>.
- Oyarce, A., Pedrero, M., Carvone, M., Coliqueo, P., & Melin, M. (2012). *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile. Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Naciones Unidas.
- Palma, A. (2016). *Educación católica en Chile. El antes y el después de la ley de inclusión*.  
[https://www.academia.edu/26350388/EDUCACION\\_CATOLICA\\_EN\\_CHILE\\_EL\\_ANTES\\_Y\\_EL\\_DEPUES\\_DE\\_LA\\_LEY\\_DE\\_INCLUSION](https://www.academia.edu/26350388/EDUCACION_CATOLICA_EN_CHILE_EL_ANTES_Y_EL_DEPUES_DE_LA_LEY_DE_INCLUSION)
- Parellada, C. (2008). Familia y escuela: ¿se invaden, se necesitan...? *uadernos de Pedagogía*, 326, 30–33. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556038>.

- Passalacqua, A. (2013). *Estadísticas educación católica 1998 - 2012*.  
<http://www.colegioscatolicos.cl/chile/Estad%C3%ADsticas/Estadistica-1998-2012-congreso-3-folleto.pdf>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage.
- Payette, A. (1990). *La eficacia de los gestores y las organizaciones*. Presses de l'Université du Québec.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, Ó. (2015). *Investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS.
- Penalva, J. (2008). *Carta de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y en la escuela actual*. Biblioteca Nueva.
- Pérez, C. (2018). Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973–1990. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 179-195. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6567580>.
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educ. Educ*, 17 (2), 357-369. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83432362009.pdf>.
- PNUD. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*.  
[https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR\\_2016\\_report\\_spanish\\_web.pdf](https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR_2016_report_spanish_web.pdf)
- Poblete, M. (2009). Prácticas educativas misionales franciscanas, creación de escuelas en territorio mapuche y significado de la educación para los mapuche-huilliche del siglo XVIII y XIX. *Espacio Regional*, 2(6), 23–33. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3676337>.
- Posada, J. (1997). Participación comunitaria e interculturalidad en la escuela pública Localización. *Pedagogía y saberes*, 10, 15-23. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.10pys15.23>.

- Poviña, A. (1949). La idea sociológica de comunidad. *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, 3, 1757-1763. DOI: <https://www.filosofia.org/aut/003/m49a1757.pdf>.
- Pozner, P. (2010). *Autoevaluación de los Equipos Directivos*. s/e.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E., & Loncón, E. (2016). Educación mapuche y Educación Escolar En la araucanía: ¿doble racionalidad Educativa? *Cuadernos de Pesquisa*, 46, DOI: 1050-1070. 10.1590/198053143599. .
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco.
- Raczynski, D et al. (2002). *Análisis de la Oferta de Programas e Iniciativas del Sector Público y Privado desde los Establecimientos Educativos”, Informe Final de Consultoría para el Ministerio de Educación, Asesorías para el Desarrollo*. Ministerio de Educación.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la Educación Municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedormunicipal? . En J. Weinstein, & G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 181-217). Fundación Chile-CEPPE.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. Ministerio de Educación, Maval Ltda.
- Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9-14. DOI: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3098>.
- Repáraz, C., & Naval, C. (2014). *Bases conceptuales de la participación de las familias*. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- República de Chile. (1925). *Constitución de la República de Chile*. Imprenta Universitaria.
- Rialpi, I., & Criado, A. (1998). *El Método del Caso como técnica de investigación y su aplicación al estudio de la función directiva*. Ponencia presentada en el IV Taller de Metodología ACEDE.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Fundación CIPPEC.
- Rivera, C., & Volante, P. (2015). Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. *Estudios Pedagógicos, 1*, 237-256. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100014> .
- Rodríguez, C. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Gestión escolar desde el enfoque de justicia social. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía, 2*(3), 77-92.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, R. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Orealc-Unesco.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Universidad de Deusto.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y Comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas, 17*, 19-31. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653645>.
- Sánchez, A., Reyes, F., & Villarroel, H. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 42*(3), 347-367. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>.

- Sancho, J., & Reinoso, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, 273, 599-624. DOI: <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201221>.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Santa Cruz, E., & Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de “sentido común”: Crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado*, 16(3), 145-168. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4210276>.
- Santos, M. (2009). La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. En M. González, *EPDI. Reflexiones para la acción Cultura Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Saucedo, M. (2018). Las prácticas escolares de participación de los profesores y de las familias en la gestión escolar en la escuela secundaria. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 7(9), 321–333. DOI:10.30972/dpd.792813.
- Schilling, C. (2016). La educación en un contexto globalizado: distinciones entre discursos sobre las transformaciones de una sociedad centrada en el conocimiento. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(14), 87-104.
- Serra, J. (2010). *Coaching y Liderazgo: para directivos interesados en incrementar sus resultados*. Ediciones Díaz de Santos.
- Sierra, S. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Rev. Esc.Adm.Neg*, 81, 111-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>.
- Silva, P., Arco, I., & Flores, I. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. *Revista de Pedagogía*, 70(1), 109-124.

- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis*, 12(34), 243-258. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000100013> .
- Simón, C. (2016). Presentación: Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 1-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100002> .
- Slater, C., Silva, P., & Antúnez, S. (2014). Presentación: Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 5-12. DOI: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663293>.
- Spillane, J., & Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas* (págs. 155-176). Universidad Diego Portales.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Stake, E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- TALIS . (2018). *Marco conceptual*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-marco-conceptual/ensenanza/23447>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (1999). *La educación y las nuevas tecnologías de la información*. s/e.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona: [http://www.tesisexarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf](http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf)



- Torres, K., Ruiz, T., Solís, L., & Martínez, F. (2013). Calidad y su evolución: una revisión. *Dimensión empresarial*, 10(2), 100-107. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4400435>.
- Torres, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12, 115-119. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.10>.
- Trujillo, F., Gärtner, A., D, C., & Diaz-Granados, M. (2013). *Diagnóstico del estado de conocimiento y conservación de los mamíferos acuáticos en Colombia*. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Fundación Omacha, Conservación Internacional.
- Úcar, X., & Llana, A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Graó.
- UNESCO/OREALC . (2012). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación de calidad el 2015*. OREALC/UNESCO.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693173>.
- Uribe, M., & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein, & J. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pág. 111). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).
- Valdebenito, V., Mellado, V., & Aravena, O. (2017). Peer tutoring to develop social skills among university students. *Int. J. of Pedagogies & Learning*, 12(2), 147-159.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.

- Valls, R. (1999). Sobre la elección y uso de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 4, 77-100.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado*. Unesco: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497_spa)
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vieira, L., & Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntariado dentro del aula? El Rol del voluntariado en 'Comunidades de Aprendizaje'. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 37-55. DOI: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/66>.
- Villalobos, J. (2018). Jean-Jacques Rousseau: feelings, reason and right. *Revista Opción, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 34 (14), 8-16.
- Villar, J. (2013). La gestión Educativa: Una visión hacia la formación docente. *Revista Motricidad y Persona*, 12, 33-40. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735522>.
- Villegas, P., Reinoso, M., & Zubimendi, E. (2016). El proyecto educativo institucional de la escuela como analizador y organizador del funcionamiento institucional. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 8(3), 195-214. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761754>.
- Visauta, B. (1987). *Técnicas de Investigación Social I: Recogida de datos*. Publicaciones Universitarias.
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En O. Maureira, *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (págs. 185-214). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Weinstein, J. (2009). *Liderazgo educativo: asignatura pendiente de la reforma chilena*. Estudios Sociales.
- Weinstein, J., & Muñoz, J. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).
- Whitmore, J., & Tiburzio, M. (2006). *Coaching*. Sperling & Kupfer.
- Williamson, O. (2000). The New Institutional Economics. Taking Stock, Looking Ahead. *Journal of Economic Literature*, 38(3), 595-613. DOI: <https://www.jstor.org/stable/2565421>.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Sage.
- Zabalza, B. (2012). *Territorio, cultura y contextualización curricular*. Universidad de Santiago de Compostela.

ANEXOS

Anexo 1. Plantilla de registro de observación participante

REGISTRO N° \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

<b>Proyecto:</b>	Tesis	<b>Observador:</b>	Claudio Martínez	<b>Hora de inicio:</b>	
				<b>Hora final</b>	:
<b>Lugar:</b>			<b>Situación:</b>		
<b>Objetivos:</b>					
Identificar y describir los elementos presentes en la localidad que promueven o dificultan la participación de las distintas organizaciones que interactúan con el centro escolar.					
Identificar los tipos de participación que se da al interior del centro escolar por parte de los distintos integrantes de la comunidad educativa.					
Identificar y describir el valor que otorgan a la participación por parte de las distintas organizaciones que componen la comunidad local.					
Identificar la promoción de la participación por parte de la dirección de la escuela, a través de la gestión escolar.					
<b>Descripción (observación directa)</b>					
<b>Participación</b>					
<b>Otros comentarios</b>					

## Anexo 2. Entrevista a director e integrantes del equipo directivo

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el centro escolar/escuela.	Tipos de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es para usted la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación se presenta en este colegio?</li> <li>▪ ¿En qué área se ve una mayor participación en el colegio</li> <li>▪ ¿Identifica niveles de participación? ¿Cuáles?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación en el colegio tiene cada estamento que compone la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación tiene la comunidad indígena en el colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si aumenta la participación comunitaria?</li> <li>▪ ¿En qué se ve afectado el colegio al no existir participación?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de la comunidad en el colegio?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué práctica de gestión que promovía la participación se han dejado de desarrollar? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Existe exigencia de la administración educativa a nivel Ministerial como interna, exigencias de prácticas de gestión para la participación? Si existiesen ¿Cuáles son?</li> </ul>

	Actividades de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad?</li> <li>▪ ¿Qué objetivos institucionales tienen las actividades que involucra participación de la comunidad?</li> </ul>
	Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que involucra participación de la comunidad atienden los objetivos institucionales?</li> <li>▪ ¿Cuáles de las actividades que desarrolla el colegio dentro del año e involucra la participación de la comunidad, cumple con los objetivos institucionales?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> </ul>
3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades para tener una mayor y mejor participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> </ul>

### Anexo 3. Entrevista a docente

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el centro escolar/escuela.	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es para usted la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Se siente participe en las decisiones que toma el colegio? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿En qué área se ve una mayor participación en la escuela?</li> <li>▪ ¿En qué manera se visualiza la participación en el colegio?</li> <li>▪ Según usted ¿Existen de niveles de participación? ¿Cuáles serían?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación en el colegio tiene cada estamento que compone la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación tiene la comunidad indígena en el colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si aumenta la participación comunitaria?</li> <li>▪ ¿En qué se ve afectado el colegio al no existir participación?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de la comunidad en el colegio?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué práctica de gestión que promovía la participación se han dejado de desarrollar? ¿Por qué?</li> </ul>
	Actividades de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad?</li> <li>▪ ¿Qué objetivos institucionales tienen</li> </ul>

		las actividades que involucra participación de la comunidad?
	Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que involucra participación de la comunidad atienden los objetivos institucionales?</li> <li>▪ ¿Cuáles de las actividades que desarrolla el colegio dentro del año e involucra la participación de la comunidad, cumple con los objetivos institucionales?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> </ul>
3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades para tener una mayor y mejor participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> </ul>



#### Anexo 4. Entrevista asistente de educación

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el centro escolar/escuela.	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es para usted la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Usted participa en el accionar del colegio? y de ¿qué manera?</li> <li>▪ ¿Cómo define su forma de participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo podría mejorar su participación en el colegio?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación en el colegio tiene cada estamento que compone la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación visualiza usted que tiene la comunidad indígena en el colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte a su trabajo?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si aumenta la participación comunitaria?</li> <li>▪ ¿En qué se ve afectado el colegio al no existir participación?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de la comunidad en el colegio?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué práctica de gestión que promovía la participación se han dejado de desarrollar? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio?</li> </ul>

	<p>Actividades de participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad?</li> <li>▪ ¿Cuáles son para usted las acciones en qué se siente más cómodo(a) participando?</li> <li>▪ ¿Conoce los objetivos de las acciones de las cuales participa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué actividades propondría usted para mejorar la participación de la familia en la escuela?</li> </ul>
	<p>Valoración de las prácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que se desarrollan en el colegio e involucra participación de la comunidad son interesantes para ellos?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que desarrolla la dirección que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> </ul>
<p>3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación</p>	<p>Inconvenientes para la participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades para tener una mayor y mejor participación en el colegio? (familias, comunidad indígena, estamentos del colegio)</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo es la comunicación entre la dirección y los distintos estamentos de la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la comunicación y relación del colegio con la comunidad indígena del sector?</li> </ul>

**Anexo 5. Entrevista a voluntario del área social que colabora en el colegio**

**Quilacahuín**

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el colegio	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué significado le otorga al concepto de participación en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipos de participación visualiza con mayor frecuencia en el colegio?</li> <li>▪ ¿Se sintió participe en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo define su forma de participación en el colegio? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Cómo pudo haber mejorado su participación en el colegio?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según usted ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación en el colegio tiene cada estamento que compone la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿A quiénes visualizó con una participación más activa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación tiene la comunidad indígena en el colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte al colegio?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si aumenta la participación comunitaria?</li> <li>▪ ¿En qué se ve afectado el colegio al no existir participación?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de la comunidad en el colegio?</li> <li>▪ ¿Siente que su participación en el colegio generó algún tipo de impacto en la gestión escolar?</li> </ul>

<p>2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.</p>	<p>Prácticas de gestión para la participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo se puede fortalecer la participación en el colegio de la comunidad educativa y comunidad indígena, desde la gestión escolar?</li> </ul>
	<p>Actividades de participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad?</li> <li>▪ ¿Cuáles son para usted las acciones en qué se siente más cómodo(a) participando?</li> <li>▪ ¿Conoce los objetivos de las acciones de las cuales participa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué actividades propondría usted para mejorar la participación de la familia en la escuela?</li> </ul>
	<p>Valoración de las prácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que se desarrollan en el colegio e involucra participación de la comunidad son motivantes para ellos?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que desarrolla la dirección, que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la valoración general de los otros estamentos, con relación a las prácticas de gestión para la participación?</li> </ul>
<p>3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación</p>	<p>Inconvenientes para la participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué le impide a usted tener una mejor participación en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades que usted visualiza para tener una mayor y mejor participación en el colegio? (familias, comunidad indígena, estamentos del colegio)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li><li>▪ ¿Cómo evalúa usted la comunicación entre la dirección y los distintos estamentos de la comunidad educativa?</li><li>▪ ¿Cómo visualiza usted la comunicación y relación del colegio con la comunidad indígena del sector?</li></ul>
--	--	--

**Anexo 6. Entrevista a representante de la comunidad presidente del centro de padres, madres y/o apoderados**

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el colegio.	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué significado le otorga al concepto de participación en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipos de participación visualiza con mayor frecuencia en el colegio?</li> <li>▪ En su experiencia como representante de la comunidad ¿Cómo participa usted en las decisiones que toma el colegio con relación a los padres y madres?</li> <li>▪ ¿Cómo define su forma de participación en el colegio? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Cómo pudo haber mejorado su participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cree que el colegio promueve diversas formas de participación? ¿Cuáles?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según usted ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación en el colegio tiene cada estamento que compone la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿A quiénes visualizó con una participación más activa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación tiene la comunidad indígena en el colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte al colegio?</li> <li>▪ En su rol, usted ¿Qué tipo de participación promueve entre los padres, madres y apoderados?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si</li> </ul>

		<p>aumenta la participación comunitaria?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué impacto específico pudiese generar una mayor participación de los padres, madres y apoderados en el colegio?</li> <li>▪ ¿En qué se vería afectado el colegio al no existir participación?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de la comunidad en el colegio?</li> <li>▪ ¿Siente que su participación en el colegio generó algún tipo de impacto en la gestión escolar?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa y en especial los padres, madres y/o apoderados?</li> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio de los padres, madres y/o apoderados?</li> <li>▪ ¿Cómo se puede fortalecer la participación en el colegio de la comunidad educativa y comunidad indígena, desde la gestión escolar?</li> </ul>
	Actividades de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad y en especial los padres, madres y/o apoderados?</li> <li>▪ ¿Cuáles son para usted las acciones en que se siente más cómodo(a) participando?</li> <li>▪ ¿Conoce los objetivos de las acciones de las cuales participa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué actividades promovidas por la dirección del colegio propondría usted para mejorar la participación de la familia?</li> </ul>
	Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que se desarrollan en el colegio e involucra participación de la comunidad son motivantes para ellos?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las</li> </ul>

		<p>prácticas de gestión que desarrolla la dirección, que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la valoración general de los otros estamentos y especial de los padres, madres y/o apoderados con relación a las prácticas de gestión para la participación?</li> </ul>
<p>3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación</p>	<p>Inconvenientes para la participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué le impide a usted tener una mejor participación en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades que usted visualiza para que exista una mayor y mejor participación en el colegio de las familias, comunidad indígena y estamentos del colegio?</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo evalúa usted la comunicación entre la dirección y los distintos estamentos de la comunidad educativa, en especial con los padres, madres y/o apoderados?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la comunicación y relación del colegio con la comunidad indígena del sector?</li> </ul>



**Anexo 7. Entrevista a representante de la comunidad presidenta del consejo de comunidades indígenas**

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el colegio.	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué significado le otorga al concepto de participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación tienen las comunidades indígenas en el quehacer del colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipos de participación visualiza con mayor frecuencia en el colegio?</li> <li>▪ En su experiencia como representante de la comunidad ¿Cómo participa usted en las decisiones que toma el colegio con relación a la vinculación con las comunidades indígenas?</li> <li>▪ ¿Cómo define su forma de participación en el colegio? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Cómo pudo haber mejorado su participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cree que el colegio promueve diversas formas de participación? ¿Cuáles? o ¿Por qué?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según usted ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad indígena del territorio en el cual se encuentra inserto el colegio?</li> <li>▪ ¿A quiénes visualiza con una participación más activa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte al colegio?</li> <li>▪ En su rol, usted ¿Qué tipo de participación promueve entre los padres, madres y apoderados, que son parte además de la comunidad indígena?</li> </ul>
	Efectos de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la</li> </ul>

	participación en la escuela	<p>participación de la comunidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si existiese una participación de la comunidad indígena del territorio?</li> <li>▪ ¿En qué se ve afectado el colegio al no existir participación de la comunidad indígena del territorio?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de la comunidad indígena en el colegio?</li> <li>▪ En el caso que hubiese participado ¿Siente que su participación en el colegio generó algún tipo de impacto en la gestión escolar?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa y en especial los integrantes de la comunidad indígena?</li> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio de la comunidad indígena?</li> <li>▪ ¿Cómo se puede fortalecer la participación en el colegio de la comunidad educativa y comunidad indígena, desde la gestión escolar?</li> </ul>
	Actividades de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad educativa y en especial comunidad indígena?</li> <li>▪ ¿Cuáles son para usted las acciones que debiese hacer la dirección del colegio para promover la participación de la comunidad indígena?</li> <li>▪ ¿Conoce lo que hace el colegio para promover la participación de la comunidad indígena en el quehacer del colegio?</li> </ul>
	Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que se desarrollan en el colegio e involucra participación de la comunidad son motivantes para ellos?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que desarrolla la dirección, que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la valoración general de los integrantes de la comunidad indígena relación a las prácticas de gestión para la participación?</li> </ul>
3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué le impide a usted tener una mejor participación en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades que usted visualiza para que exista una mayor y mejor participación en el colegio de las familias, comunidad indígena y estamentos del colegio?</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la comunicación y relación del colegio con la comunidad indígena del territorio?</li> </ul>

**Anexo 8. Entrevista a representante de la comunidad autoridad ancestral del territorio de Quilacahuín**

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el colegio.	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué representa usted para el pueblo mapuche-huilliche?</li> <li>▪ ¿Qué significado le otorga al concepto de participación en un colegio?</li> <li>▪ Usted como autoridad ancestral del pueblo mapuche- huilliche. ¿Cómo participa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo define su forma de participación en el colegio? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué tipos de participación visualiza con mayor frecuencia en el colegio?</li> <li>▪ En su experiencia como representante de la comunidad ¿Cómo participa usted en las decisiones que toma el colegio con relación a los temas que a usted le compete como autoridad ancestral?</li> <li>▪ ¿De qué forma quisiera participar en las decisiones que toma el colegio en temas que son propios del pueblo-mapuche?</li> <li>▪ ¿Cree que el colegio promueve diversas formas de participación? ¿Cuáles? o ¿Por qué?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según usted ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad indígena del territorio en el cual se encuentra inserto el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de consideración tiene el colegio con usted como autoridad ancestral?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación en el colegio tiene cada estamento que compone la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿A quiénes visualizó con una participación más activa en el colegio?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte al colegio?</li> <li>▪ En su rol, usted ¿Qué tipo de participación con el colegio promueve entre los integrantes de la comunidad?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si existiese una participación de la comunidad indígena del territorio?</li> <li>▪ ¿En qué se ve afectado el colegio al no existir participación de la comunidad indígena del territorio?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de las autoridades ancestrales en la gestión del colegio?</li> <li>▪ En el caso que hubiese participado ¿Siente que su participación en el colegio generó algún tipo de impacto en la gestión escolar?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa y en especial las autoridades ancestrales?</li> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio de la comunidad indígena?</li> <li>▪ ¿Cómo se puede fortalecer la participación en el colegio de la comunidad educativa, comunidad indígena y su autoridad ancestral desde la gestión escolar?</li> </ul>
	Actividades de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad educativa y en especial comunidad indígena?</li> <li>▪ ¿Cuáles son para usted las acciones</li> </ul>

		<p>que debiese hacer la dirección del colegio para promover la participación de la comunidad indígena?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Conoce lo que hace el colegio para promover la participación de la comunidad indígena en el quehacer del colegio?</li> </ul>
	Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que se desarrollan en el colegio e involucra participación de la comunidad son motivantes para ellos?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que desarrolla la dirección, que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la valoración general de los integrantes de la comunidad indígena relación a las prácticas de gestión para la participación?</li> </ul>
3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué le impide a usted tener una mejor participación en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades que usted visualiza para que exista una mayor y mejor participación en el colegio de las familias, comunidad indígena y estamentos del colegio?</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> </ul>

**Anexo 9. Entrevista a representante de la comunidad párroco de la comunidad de Quilacahuín y asesor religioso del colegio**

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el colegio.	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué significado le otorga al concepto de participación en un colegio?</li> <li>▪ ¿Qué representa usted para la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Cómo define su forma de participación en el colegio? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué tipos de participación visualiza con mayor frecuencia en el colegio?</li> <li>▪ En su experiencia como representante de la comunidad ¿Cómo participa usted en las decisiones que toma el colegio con relación a los temas que a usted le compete como asesor religioso?</li> <li>▪ ¿De qué forma quisiera participar en las decisiones que toma el colegio en temas que son propios de la educación católica?</li> <li>▪ ¿Cree que el colegio promueve diversas formas de participación? ¿Cuáles? o ¿Por qué?</li> </ul>
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según usted ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad indígena del territorio en el cual se encuentra inserto el colegio?</li> <li>▪ ¿Existe dialogo entre la comunidad indígena y comunidad católica, en temas relacionados con el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de consideración tiene el colegio con usted como asesor religioso?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación visualiza usted que desarrollan en el colegio los distintos estamentos que compone la comunidad educativa?</li> <li>▪ Desde su experiencia. ¿Quiénes tienen una participación más activa en el colegio?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte al colegio?</li> <li>▪ En su rol, usted ¿Qué tipo de participación con el colegio promueve entre los integrantes de la comunidad?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si existiese una mayor participación de usted y de otros agentes de la comunidad?</li> <li>▪ ¿En qué se ve o se vería afectado el colegio al no existir participación de la comunidad indígena y comunidad católica?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de usted en la gestión del colegio, como asesor religioso?</li> <li>▪ En el caso que participe ¿Siente que su colaboración en el colegio generó algún tipo de impacto en la gestión escolar?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio de la comunidad en general?</li> <li>▪ ¿Cómo se puede fortalecer la participación en el colegio de la comunidad educativa, comunidad en general, desde la gestión escolar?</li> </ul>
	Actividades de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad educativa y en especial comunidad indígena?</li> <li>▪ ¿Cuáles son para usted las acciones que debiese hacer la dirección del colegio para promover la</li> </ul>



		<p>participación?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Conoce usted lo que hace el colegio para promover la participación y atender las exigencias de la comunidad indígena en el quehacer del colegio?</li> <li>▪ Desde su posición, las actividades que realiza el colegio. ¿Ayudan a promover una participación y a la vez atienden su misión de colegio católico?</li> </ul>
	Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que se desarrollan en el colegio e involucra participación de la comunidad son motivantes para ellos?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que desarrolla la dirección, que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la valoración general de los integrantes de la comunidad en relación con las prácticas de gestión para la participación?</li> </ul>
3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué le impide a usted tener una mejor participación en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades que usted visualiza para que exista una mayor y mejor participación en el colegio de las familias, comunidad indígena y estamentos del colegio?</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la comunicación y relación del colegio con la Iglesia católica, en los aspectos educativos?</li> </ul>

### Anexo 10. Entrevista a representante del consejo escolar asistente de la educación

Objetivos	Dimensión	Preguntas
<p>1.- Identificar el tipo de participación que se da en el colegio.</p>	<p>Formas de participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué significado le otorga al concepto de participación en un colegio?</li> <li>▪ ¿Conoce el objetivo del Consejo escolar?</li> <li>▪ ¿Qué rol cumple usted en el Consejo Escolar del colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo define su forma de participación en Consejo escolar? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué tipos de participación visualiza con mayor frecuencia en el colegio?</li> <li>▪ En su experiencia como representante del Consejo escolar ¿Cómo participa usted en las decisiones que toma el colegio con relación a los temas que le compete al estamento de los asistentes de la educación?</li> <li>▪ ¿De qué forma quisiera participar en las decisiones que toma el colegio en temas que son propios de su estamento que representa?</li> <li>▪ ¿Cree que el colegio promueve diversas formas de participación? ¿Cuáles? o ¿Por qué?</li> </ul>
	<p>Agentes y su participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Están todos los estamentos representados en el Consejo escolar del colegio?</li> <li>▪ Según usted ¿Qué estamentos faltan incorporar al Consejo escolar?</li> <li>▪ Según usted. ¿Existe dialogo entre la comunidad indígena y comunidad católica, en temas relacionados con el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de consideración tiene el colegio con los distintos integrantes del Consejo escolar?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de participación visualiza usted que desarrollan en el colegio los distintos estamentos que compone la comunidad educativa?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desde su experiencia. ¿Quiénes tienen una participación más activa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte al colegio?</li> <li>▪ En su rol, usted ¿Qué tipo de participación con el colegio promueve entre los integrantes de la comunidad?</li> </ul>
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio el rol del Consejo escolar?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si existiese una mayor participación de usted y de los otros integrantes del Consejo escolar?</li> <li>▪ ¿En qué se ve o se vería afectado el colegio al no existir participación del Consejo escolar?</li> <li>▪ Desde su rol ¿ve un dialogo y participación en temas educativos de los representantes de la iglesia católica y comunidades indígenas? ¿Cree que es necesario?</li> <li>▪ ¿Siente que su colaboración en el Consejo escolar ha generado algún tipo de impacto en la gestión escolar?</li> </ul>
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio de la comunidad en general?</li> <li>▪ ¿Cómo se puede fortalecer la participación en el colegio de la comunidad educativa y comunidad en general, desde la gestión escolar?</li> <li>▪ ¿Qué mejoraría en el Consejo escolar, para que sea un aporte en la gestión del colegio?</li> </ul>
	Actividades de	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿En qué</li> </ul>

	participación	<p>actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad educativa y en especial comunidad indígena?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son para usted las acciones que debiese hacer la dirección del colegio para promover la participación?</li> <li>▪ ¿Conoce usted lo que hace el colegio para promover la participación y atender las exigencias de la comunidad educativa en el quehacer del colegio?</li> <li>▪ Desde su posición, las actividades que realiza el colegio. ¿Ayudan a promover una participación y a la vez atienden su misión de colegio católico e intercultural?</li> </ul>
	Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que se desarrollan en el colegio e involucra participación de la comunidad, son motivantes para ellos?</li> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que desarrolla la dirección, que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la valoración general de los integrantes de la comunidad en relación con las prácticas de gestión para la participación?</li> </ul>
3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué le impide a usted tener una mejor participación en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades que usted visualiza para que exista una mayor y mejor participación en el colegio de las familias, comunidad indígena y estamentos del colegio?</li> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la</li> </ul>

		comunicación y relación del colegio con la Iglesia católica y autoridades ancestrales en los aspectos educativos?
--	--	---

**Anexo 11. Guion grupo de discusión representantes de estudiantes de enseñanza  
media del colegio Quilacahuín**

Objetivo:

Comprender y analizar por medio del discurso de los distintos integrantes de la comunidad educativa, las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación de la comunidad local en el quehacer del colegio.

Temas:

- Formas de participación de la comunidad
- Agentes que participan en el colegio
- Efectos de participación en el colegio

Objetivos	Dimensión	Preguntas
1.- Comprender y analizar, por medio del discurso de los distintos integrantes de la comunidad educativa, las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación de la comunidad local en el quehacer del colegio, inicialmente comprendiendo las formas y significados de la participación.	Significados y formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué significado le otorgan al concepto de participación en un colegio?</li> <li>▪ ¿Cómo definen su forma de participación en el colegio? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué tipos de participación visualizan con mayor frecuencia en el colegio?</li> <li>▪ ¿De qué forma quisiera participar en las decisiones que toma el colegio en temas relacionados con ustedes como estudiantes?</li> <li>▪ ¿Creen que el colegio promueve diversas formas de participación? ¿Cuáles? o ¿Por qué?</li> </ul>
Comprender y analizar, por medio del discurso de los distintos integrantes de la comunidad educativa, las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación de la comunidad local en el quehacer del colegio, enfatizando los distintos agentes y su participación.	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según usted ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?</li> <li>▪ ¿Qué otras personas o entidades están presentes en el entorno del colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad indígena del territorio en el cual se encuentra inserto el colegio?</li> <li>▪ ¿Existe diálogo entre la comunidad indígena y comunidad católica, en temas relacionados con el colegio?</li> <li>▪ ¿Ven a otras personas que no sean del colegio ni del entorno y participan en actividades del colegio?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tipo de participación desarrollan en el colegio los distintos estamentos que compone la comunidad educativa, según lo que ustedes visualizan?</li> <li>▪ Desde su experiencia. ¿Quiénes tienen una participación más activa en el colegio?</li> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte al colegio?</li> <li>▪ ¿El Centro general de alumnos representa el sentir de los estudiantes?</li> <li>▪ ¿Qué opinión tiene de la participación del Centro general de alumnos en las decisiones que toma el colegio respecto a ustedes?</li> </ul>
Comprender y analizar, por medio del discurso de los distintos integrantes de la comunidad educativa, las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación de la comunidad local en el quehacer del colegio, con énfasis en los efectos de esta participación.	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la participación de la comunidad?</li> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si existiese una mayor participación de los estudiantes en las decisiones y acciones que desarrolle el colegio?</li> <li>▪ ¿Qué opinión tienen de la participación de la comunidad indígena y sus autoridades ancestrales en el accionar del colegio</li> <li>▪ De igual manera ¿Qué opinión tienen de la participación de la iglesia católica en el accionar del colegio?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de los estudiantes en la gestión del colegio?</li> </ul>
Comprender y analizar, por medio del discurso de los distintos integrantes de la comunidad educativa, las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación de la comunidad local en el quehacer del colegio	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué entienden por prácticas de gestión escolar?</li> <li>▪ ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio de la comunidad en general?</li> <li>▪ ¿Cómo se puede fortalecer la</li> </ul>

		participación en el colegio de la comunidad educativa y comunidad en general, desde la gestión escolar?
--	--	---



**Anexo 12. Ficha de revisión de documentos escritos**

<b>Nombre del documento/ autor/fecha de elaboración</b>	<b>Hallazgo: Frases que se relacionan con la participación</b>	<b>Fecha de revisión/páginas.</b>
Proyecto Educativo Institucional. Fundación Misiones de la Costa. Marzo 2015		
Reglamento interno de convivencia escolar. Colegio Quilacahuín. Noviembre 2013.		
Plan de Mejoramiento. Colegio Quilacahuín. Marzo 2017		
Reglamento de higiene y		

seguridad. Fundación Misiones de la Costa. 2006		
Actas de reuniones de profesores. 2013 al 2018		
Acta de consejo escolar. 2013 al 2018.		

Observaciones:

### Anexo 13. Solicitud de colaboración para validación de instrumento

Estimado juez experto:

Quien suscribe, estudiante de doctorado de la Universidad de Barcelona de España y profesor de la Fundación Misiones de la Costa, solicita a usted en su calidad de experto participar en el proceso de validación de los presentes instrumentos de recogida de información, los cuales serán utilizados en el proceso de la elaboración de la tesis titulada, “Gestión escolar del colegio Quilacahuín al servicio de la participación de la comunidad: Un estudio de casos.”

Tesis que posee como objetivos generales:

- a. Comprender y analizar, por medio del discurso de los distintos estamentos, las prácticas de gestión escolar que contribuyen a la participación de la comunidad local en el quehacer de un centro escolar rural e indígena chileno.
- b. Identificar y describir las necesidades de participación, a través del diálogo con las distintas organizaciones que componen la comunidad local.
- c. Generar estrategias de participación entre el centro escolar y comunidad educativa con el fin de mejorar los distintos procesos que se desarrollan a nivel educativo.

Para lo expuesto anteriormente se han elaborado dos instrumentos de recogida de información, los que serán aplicados a informantes claves en el proceso investigativo, estos son:

Entrevista: El instrumento está dirigido a: director, inspector general, jefe de la unidad técnica pedagógica, profesores, docentes, asistentes de la educación, voluntario, representantes de la comunidad y representantes del consejo escolar.

Guion grupo de discusión: El instrumento está dirigido a los siguientes grupos: estudiantes, padres, madres o tutores y docentes.

Con el fin de conocer sus observaciones y opinión como juez experto, se solicita que puedan mirar y comentar acerca de la pertinencia y claridad de los instrumentos.

Con el fin de conocer sus observaciones y opinión como juez experto, se solicita que valore cada uno de los indicadores expresando una puntuación numérica del 1 al 4, (*siendo 1 la valoración más baja y 4 la más alta*), en función de su pertinencia y claridad, y cuyo significado se plantea a continuación:

- **Pertinencia:** correspondencia entre el contenido del ítem y el objetivo para la cual va a ser utilizado el instrumento (Señale con una “X” el nivel elegido)
- **Claridad:** grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando la comprensión por los directivos (Señale con una “X” el nivel elegido)

Finalmente, en el apartado “Comentarios / formulación alternativa” puede realizar comentarios, observaciones y/o proponer una alternativa para formular aquellos ítems que considere inadecuados.

**Anexo 14. Entrevista a director e integrantes del equipo directivo**

Objetivos	Dimensión	Preguntas	Pertinencia				Claridad			
			1	2	3	4	1	2	3	4
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el centro escolar/escuela.	Tipos de participación	▪ ¿Qué es para usted la participación en el colegio?								
		▪ ¿Qué tipo de participación se presenta en este colegio?								
		▪ ¿En qué área se ve una mayor participación en el colegio?								
		▪ ¿Identifica niveles de participación? ¿Cuáles?								
	Agentes y su participación	▪ ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio Quilacahuín?								
		▪ ¿Qué tipo de participación en el colegio tiene cada estamento que compone la comunidad educativa?								
		▪ ¿Qué tipo de participación tiene la comunidad indígena en el colegio?								
		▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?								
	Efectos de la participación	▪ ¿Qué efectos ve en el colegio la								

	en la escuela	participación de la comunidad educativa? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si aumenta la participación comunitaria?</li> <li>▪ ¿En qué se ve afectado el colegio al no existir participación?</li> <li>▪ ¿Es una necesidad la participación de la comunidad en el colegio?</li> </ul>							
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué práctica de gestión que promovía la participación se han dejado de desarrollar? ¿Por qué?</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Existe exigencia de la administración educativa a nivel Ministerial como interna, exigencias de prácticas de gestión para la participación? Si existiesen ¿Cuáles son?</li> </ul>							

Actividades de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad?</li> </ul>						
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué objetivos institucionales tienen las actividades que involucra participación de la comunidad?</li> </ul>						
Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que involucra participación de la comunidad atienden los objetivos institucionales?</li> </ul>						
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles de las actividades que desarrolla el colegio dentro del año e involucra la participación de la comunidad, cumple con los objetivos institucionales?</li> </ul>						
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> </ul>						

3.- Identificar los principales inconvenientes que obstaculizan la participación	Inconvenientes para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades para tener una mayor y mejor participación en el colegio?</li> </ul>								
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué otras dificultades a nivel contextual; socioeconómicas, territoriales y/o culturales afectan la participación en el colegio?</li> </ul>								

Comentarios:

**Anexo 15. Entrevista a representante del consejo escolar asistente de la educación**

Objetivos	Dimensión	Preguntas	Pertinencia				Claridad			
			1	2	3	4	1	2	3	4
1.- Identificar el tipo de participación que se da en el colegio.	Formas de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué significado le otorga al concepto de participación en un colegio?</li> </ul>								
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Conoce el objetivo del Consejo escolar?</li> </ul>								
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué rol cumple usted en el Consejo Escolar del colegio?</li> </ul>								
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo define su forma de participación en Consejo escolar? ¿Por qué?</li> </ul>								
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tipos de participación visualiza con mayor frecuencia en el colegio?</li> </ul>								
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En su experiencia como representante del Consejo escolar ¿Cómo participa usted en las decisiones que toma el colegio con relación a los temas que le compete al estamento de los asistentes de la educación?</li> </ul>								
	Agentes y su participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes componen la comunidad educativa del Colegio</li> </ul>								



		Quilacahuín?											
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Están todos los estamentos representados en el Consejo escolar del colegio?</li> </ul>											
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según usted ¿Qué estamentos faltan incorporar al Consejo escolar?</li> </ul>											
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según usted. ¿Existe dialogo entre la comunidad indígena y comunidad católica, en temas relacionados con el colegio?</li> </ul>											
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tipo de consideración tiene el colegio con los distintos integrantes del Consejo escolar?</li> </ul>											
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tipo de participación visualiza usted que desarrollan en el colegio los distintos estamentos que compone la comunidad educativa?</li> </ul>											
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desde su experiencia. ¿Quiénes tienen una participación más activa en el colegio?</li> </ul>											

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes más de la comunidad participan en el colegio? y ¿Cómo?</li> </ul>								
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quiénes podrían sumarse a la participación del colegio y sean un aporte al colegio?</li> </ul>								
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En su rol, usted ¿Qué tipo de participación con el colegio promueve entre los integrantes de la comunidad?</li> </ul>								
	Efectos de la participación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué efectos ve en el colegio el rol del Consejo escolar?</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué podría mejorar el colegio si existiese una mayor participación de usted y de los otros integrantes del Consejo escolar?</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué se ve o se vería afectado el colegio al no existir participación del Consejo escolar?</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desde su rol ¿ve un dialogo y participación en temas educativos de los representantes de la iglesia católica y comunidades indígenas? ¿Cree que es necesario?</li> </ul>							

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Siente que su colaboración en el Consejo escolar ha generado algún tipo de impacto en la gestión escolar?</li> </ul>							
2.- Identificar las prácticas de gestión que promueven la participación de la comunidad.	Prácticas de gestión para la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿Qué prácticas instaladas de la gestión escolar promueven la participación de los distintos agentes que componen la comunidad educativa?</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué hace la dirección del colegio para promover o entorpecer la participación en el colegio de la comunidad en general?</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo se puede fortalecer la participación en el colegio de la comunidad educativa y comunidad en general, desde la gestión escolar?</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué mejoraría en el Consejo escolar, para que sea un aporte en la gestión del colegio?</li> </ul>							

Actividades de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según su experiencia ¿En qué actividades participan más los distintos estamentos de la comunidad educativa y en especial comunidad indígena?</li> </ul>								
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son para usted las acciones que debiese hacer la dirección del colegio para promover la participación?</li> </ul>								
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Conoce usted lo que hace el colegio para promover la participación y atender las exigencias de la comunidad educativa en el quehacer del colegio?</li> </ul>								
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desde su posición, las actividades que realiza el colegio. ¿Ayudan a promover una participación y a la vez atienden su misión de colegio católico e intercultural?</li> </ul>								
Valoración de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Considera que las actividades que se desarrollan en el colegio e involucra</li> </ul>								

	participación de la comunidad, son motivantes para ellos?								
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué valoración les otorga a las prácticas de gestión que desarrolla la dirección, que se ejecutan actualmente para promover la participación en el colegio?</li> </ul>								
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo visualiza usted la valoración general de los integrantes de la comunidad en relación con las prácticas de gestión para la participación?</li> </ul>								

Comentarios: