

www.chelocandia.blogspot.com



Historieta argentina contemporánea, Chelo Candia

Consejos Escolares en Chile: ¿Espacios para la conducción de la política educativa en la **Escuela**?

María Fernanda Arbulú
Carla Espinoza González
Carolina González Muñoz
Carolina Gutiérrez Meza
Richard Yáñez Silva⁶⁸

pp. 123-144

Resumen: A lo largo de esta investigación, se evidenciará cómo en el transcurso de las últimas dos décadas, distintos gobiernos en Chile han intentado abrir espacios en donde la comunidad educativa participe y dialogue, sin embargo, será posible además, concluir qué tan efectivos han sido dichos espacios y las implicancias reales de los mismos, centrándonos particularmente en el desarrollo de los consejos escolares. Para abordar el estudio de los consejos escolares, fue necesario recopilar las experiencias de tres establecimientos municipales de la comuna de San Pedro de la Paz, con el propósito de conocer las percepciones de los integrantes y las atribuciones de los mismos. Además, trabajamos a partir de documentos oficiales que respaldan y describen el funcionamiento y principios de los consejos escolares, tal como el Decreto N° 24 de la Ley 19.979 que incorpora su implementación en Chile a partir del año 2005, de manera de analizar lo que se plantea en ellos y desde ahí, evidenciar las contradicciones que se vislumbran al situarnos en las experiencias. Al analizar los consejos escolares, se instalan interrogantes orientadas a evidenciar cuál es el rol de la comunidad educativa en los procesos democráticos al interior de la escuela, apoyándonos en el marco teórico trabajado.

Palabras clave: Democracia, participación, comunidad, educación, sociedad.

⁶⁸ Extracto de tesis para la obtención de grado de Licenciatura en Educación, Universidad de Concepción, Chile.

1. Presentación

En el actual contexto educativo, es posible evidenciar una profunda crisis de participación que ha quedado en manifiesto de forma explícita a raíz de las movilizaciones estudiantiles que se han prolongado hasta la fecha, en donde una de las principales exigencias es la participación y democratización de los procesos educativos. Este sin número de manifestaciones abrió espacios de discusión a nivel macro, instalando el debate también en el gobierno, desde donde se impulsan instancias de participación las que, sin embargo, no han representado orgánicas resolutivas, pues los estamentos involucrados participan de forma simbólica sin tener mayores incidencias en el proceso. Un ejemplo claro fue la discusión en torno a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el cambio a la Ley General de Educación LGE, la que fue aprobada sin la participación de profesores y estudiantes. Si bien hay intenciones en lo declarativo, en lo concreto no hay un trabajo real de inclusión y participación en la política educativa.

Por su parte, a nivel micro, tenemos la realidad escolar, que posee espacios de participación como lo son los consejos escolares, los que se basan en un decreto de ley que obliga su conformación en todos los establecimientos subvencionados del país y en una serie de principios "democráticos" que se deben poner en práctica. Sin embargo, dichos espacios, no son capaces de dar respuestas reales a las problemáticas y necesidades educativas, puesto que no se da lugar a que los distintos estamentos de la comunidad educativa discutan para proponer, para resolver y en definitiva para participar de forma efectiva, activa y comprometida dentro de los procesos educacionales.

A lo largo de esta investigación, se evidenciará cómo en el transcurso de las últimas dos décadas, distintos gobiernos han intentado abrir espacios en donde la comunidad educativa participe y dialogue, sin embargo, será posible además, concluir qué tan efectivos han sido dichos espacios y las implicancias reales de los mismos, centrándonos particularmente en el desarrollo de los consejos escolares.

Para abordar el estudio de los consejos escolares, fue necesario recopilar las experiencias de tres establecimientos municipales de la comuna de San Pedro de la Paz, con el propósito de conocer las percepciones de los integrantes y las atribuciones de los mismos. Además, trabajamos a partir de documentos oficiales que respaldan y describen el funcionamiento y principios de los consejos escolares, tal como el Decreto N° 24 de la Ley 19.979 que incorpora su implementación en Chile a partir del año 2005, de manera de analizar lo que se plantea en ellos y desde ahí, evidenciar las contradicciones que se vislumbran al situarnos en las experiencias.

Al analizar los consejos escolares, se instalan interrogantes orientadas a evidenciar cuál es el rol de la comunidad educativa en los procesos democráticos al interior de la escuela, apoyándonos en el marco teórico trabajado. Desde esta perspectiva, planteamos la

necesidad de asumir su condición de sujetos históricos, capaces de transformar su realidad, proyectando además con su práctica pedagógica, la coherencia entre su quehacer y el discurso al comprometerse en la formación de hombres y mujeres de manera integral.

Al problematizar los consejos escolares, se busca abrir la discusión en relación a la importancia de la participación y democratización de los espacios para lograr cambios reales, no tan sólo desde lo educativo, sino a nivel de sociedad. Para hablar de democracia y participación, necesariamente hay que hacerlo desde la interacción con otros. En la medida en que se construye con otros, se va potenciando el desarrollo de relaciones de nuevo tipo, centradas en los valores y en el desarrollo del ser humano.

La educación debiese ser una herramienta que genere las condiciones y fortalezca los espacios para la participación, para el encuentro y para la discusión, en donde se logre materializar además, un trabajo concreto y real. Finalmente, la educación debiese apuntar y potenciar la formación de mujeres y hombres críticos y reflexivos ante su realidad, capaces de intervenir y transformarla.

2. Líneas Teóricas que guían la investigación

En el actual contexto social que vive nuestro país, hablar de educación y democracia no pareciera estar desvinculado de la discusión que hoy se genera al buscar explicar la actual crisis del sistema educativo nacional. Problematizar estos conceptos pareciera tener una directa conexión con la realidad.

Nos interesa, a través de esta investigación, generar un diálogo desde los distintos matices y concepciones teóricas frente al tema, para así desde un esclarecimiento conceptual acercarnos a comprender las dinámicas que se entrelazan en la heterogeneidad del sistema educativo chileno.

Son ejes centrales en este tránsito un esclarecimiento frente a qué entenderemos por participación, democracia, educación y participación comunitaria.

Para la UNICEF, la educación es la “preparación para la vida”, ésta debe estar basada en métodos de enseñanza que alienten la participación y debe ser dirigida por el propio estudiante y el aprendizaje por la experiencia propia. En síntesis, este organismo internacional nos plantea;

“cuando la educación basada en la preparación para la vida activa se imparte con altos niveles de calidad, una de sus consecuencias puede ser que los buenos estudiantes logren resultados educacionales de calidad. La educación basada en la preparación para la vida activa también puede fomentar un ambiente de aprendizaje seguro, incluyente y acogedor para los niños” (UNICEF; 2012:13).

Educación, del latín educere “guiar, conducir”, se plantea como ese proceso que posibilita la socialización de los sujetos y permite la continuación y el devenir cultural en toda sociedad⁶⁹. Tiene como objetivo fundamental posibilitar el desarrollo y la realización del hombre de manera integrada.

Según Marx, quién no desarrolló directamente el tema de la educación, la escuela puede ser descrita como un aparato reproductor del sistema imperante, allí se transmite su ideología, la que da legitimidad a la estructura social y económica de la sociedad capitalista. Por lo anterior, la escuela y la educación están determinadas según el modo de producción dominante.

Para Marx era fundamental hacer una diferenciación entre educación e instrucción. Hillert nos plantea esa diferenciación a partir de dos aspectos centrales desde los postulados marxistas (Hillert, F.; 2005); el primero, la educación, se entiende como un proceso donde el ser social va formando su mente como individuo por medio de la interiorización del sistema cultural. La segunda, es la transmisión de destrezas; conocimientos más o menos especializados, etc. Que es considerada como un nivel inferior dentro del proceso social del individuo.

En este mismo sentido es necesario entender a la escuela y la educación en una constante disputa en la construcción de significados; entendemos desde esta perspectiva que es fundamental mirar lo educativo desde un análisis materialista y dejar de lado los postulados idealistas que hacen contemplar la realidad sin transformarla. En esta dirección hay un llamado a la acción y no contemplativo, así lo plantea una de las tesis escritas en 1845; *Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo*⁷⁰.

Para Marx, lo fundamental en este proceso era la modificación de las circunstancias por los propios sujetos, podemos interpretar que una educación que cumpla con conducir hacia la inclusión, como lo plantea la UNICEF, busca la igualdad educativa. Dentro de esta perspectiva, los educandos y los educadores tienen un rol transformador, no quedan en la contemplación de la realidad, son capaces de modificar las circunstancias en la medida que se empoderan de sus espacios y pueden participar en la construcción de nuevos significados;

⁶⁹ Tanto desde el funcionalismo como desde las teorías de la reproducción, incluso las perspectivas dialécticas entienden de este modo la educación.

⁷⁰ Es la XI Tesis sobre Feuerbach. Escrito por C. Marx en la primavera de 1845. Se publica de acuerdo con el texto de la edición de 1888, cotejado con el manuscrito de Publicado por primera vez C. Marx, por F. Engels en 1888 como apéndice a la edición Traducido del alemán, aparte de su "Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana".

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad”⁷¹.

Para que los educandos y los educadores puedan compartir el empoderamiento del espacio educativo, es fundamental que se conviva en un contexto democrático, un lugar donde se hace posible la igualdad y la participación. La democracia tiene relación con la participación en los objetivos, fines y acciones de un grupo, supone la decisión de las mayorías y el respeto a las minorías, supone la crítica y el trabajo colaborativo. En esta dirección de modelo educativo, Muñoz Labraña (2010) plantea que el énfasis debe estar en el equilibrio entre la individualización de los estudiantes y los procesos de socialización: hay que hacer de la escuela un espacio genuino de formación ciudadana.

La democracia implica la práctica política, la educación debiese cumplir un rol formador de conciencia ciudadana, motivar la participación en la vida pública.

“La educación, que como propósito deliberado promueve la realización plena de las potencialidades del hombre y la mujer, se basa en los mismos principios de la democracia y asegura su vigencia y continuidad en lo personal y en lo social” (Pizarro, M.; 2003:105).

En este sentido, Pizarro nos manifiesta que la democracia es un estilo de vida y un sistema de organización que se dinamiza con el poder de la educación. Defiende los principios de universalidad, obligatoriedad, laicidad, unidad, gratuidad, socialización y trabajo. Esta educación debe promover la formación de hombres y mujeres que promuevan los valores humanos fundamentales, de espíritu abierto y solidario.

Podemos mencionar, en esta misma línea, que es posible ver la educación desde una perspectiva crítica y no determinista, que no sólo reproduce y está condicionada, también puede producir nuevos significados a partir de la educación para la democracia participativa, es decir la educación de la conciencia de una nueva sociedad. Tal como lo entienden Bowles y Gintis, *la reproducción de las relaciones sociales de la producción depende de la reproducción de la conciencia* (Bowles y Gintis; 1985). Si existe esta relación

⁷¹ Las "Tesis sobre Feuerbach" se encuentran en el "Cuaderno de notas" de Marx correspondiente a los años 1844-1847 y llevan el título "Sobre Feuerbach". Al editar en 1888 las "Tesis", Engels las redactó, introduciendo en ellas algunos cambios con el fin de hacer este documento, que Marx no se proponía publicar, más comprensible para los lectores. En la presente edición, las "Tesis" se ofrecen tal y como las publicó Engels, agregando con el manuscrito de Marx delante, subrayados y entre comillados que no se ven en la edición de 1888. El título de "Tesis sobre Feuerbach" se debe al Instituto de Marxismo-Leninismo.— 7.

desde una perspectiva contrahegemónica, podemos hablar de transformaciones. El hombre puede educar la conciencia y proyectar al mismo tiempo nuevas relaciones.

Tenemos en nuestra realidad nacional –Chile– una profunda crisis de participación, se transmite un discurso que plantea la necesidad de promover una cultura más respetuosa y con sentido de comunidad. A pesar de la promoción de diversos espacios, aún pareciera ser insuficiente; si bien, nuestras escuelas tienden a ser más democráticas en la actualidad, con más espacios para la participación social, aún éstas cargan con grados autoritarismo (Magendzo, A.;1999).

Nos hacemos eco de las palabras de Rodríguez,

“La escuela no sólo debe procurar enseñar democracia, ya que esto no se aprende en los textos ni en las lecciones de los maestros, sino que debe convertirse en un espacio de participación democrática. Los procesos de construcción de la ciudadanía se entrelazan con las posibilidades de participación genuina de los involucrados, a partir del desarrollo de la propia práctica. Esto quiere decir que la mejor lección de democracia debe provenir de la propia experiencia cotidiana de las instituciones escolares” (Rodríguez, E.; 2005:54).

En esta perspectiva, Rodríguez señala la importancia que estos espacios tienen dentro de la organización de la escuela, para que funcionen de forma adecuada deben promover la planificación colectiva de las actividades a realizar, las responsabilidades de todos los actores y la evaluación que aporte a la efectividad de las acciones. Construir esta cultura ciudadana va en directa relación a una verdadera participación democrática y con poder real para las comunidades educativas. En esta línea, que tiene relación con la construcción de nuevas formas de relacionarnos hacia una nueva sociedad, dice el joven Marx: todos deben ser ciudadanos y eso significa que todos pueden y deben participar en la formación del poder (Coutinho, N; 2011).

2.2 La educación como filosofía de la praxis

Considerar a la escuela como un aparato neutral de la sociedad, exento de la lucha de clases, sería una contradicción pedagógica cuando el objetivo planteado es la búsqueda de la igualdad educativa.

En este sentido, consideramos pertinente ahondar en las reflexiones hechas por el filósofo italiano Antonio Gramsci, quién desarrolló una reflexión política-pedagógica considerable en su praxis como militante socialista en la convulsionada Italia de principios de siglo XX.

Para Gramsci el problema de la educación es la elevación cultural del pueblo,

"Crear una nueva cultura no significa hacer sólo individualmente descubrimientos originales, sino también, y especialmente, difundir críticamente verdades ya descubiertas, socializarlas, por así decirlo, y por lo tanto convertirlas en base de acciones vitales, elementos de coordinación y de orden intelectual y social. Que una masa de hombres sea conducida a considerar unitariamente el presente real es un hecho filosóficamente mucho más importante y original que el hallazgo por parte de un genio filosófico de una nueva verdad que se conserve como patrimonio de pequeños grupos intelectuales" (Gramsci; A.1973:61).

En el contexto de nuestra discusión podemos constatar que hoy, la escuela no responde a estos lineamientos de Gramsci, al contrario, el sistema escolar actúa como uno de los factores de hegemonía⁷² de una clase, la que dirige intelectual y moralmente. La educación se transforma en un elemento utilitario eficaz para lograr el consenso y el consentimiento de las clases subalternas.

"La construcción de una cultura renovada, de un nuevo consenso, de hegemonía alternativa y contrahegemonía, no es sólo resultado de la actividad crítica, se apoya también en actividades críticas, participativas y democráticas" (Hillert,F.; 2011:13).

Desde esta perspectiva cumple un papel importante y transformador el educador como sujeto activo de procesos de cambio. El rol clave en este sentido lo juegan los llamados "intelectuales", quienes actúan como operarios de la superestructura que constituyen un bloque histórico que difunde la ideología dominante, crea hegemonía. En este contexto es fundamental el rol de la educación en la creación de una nueva cultura. El nuevo bloque emergente contrahegemónico debe integrar una concepción de la vida que comprenda no sólo la organización política sino también la organización del saber a través de la actividad cultural.

⁷² El término hegemonía deriva del griego eghesthai, que significa "conducir", "ser guía", "ser jefe"; o tal vez del verbo eghemoneno, que significa "guiar", "preceder", "conducir", y del cual deriva "estar al frente", "comandar", "gobernar". Por eghemonía el antiguo griego entendía la dirección suprema del ejército. Se trata pues de un término militar. Egemone era el conductor, el guía y también el comandante del ejército. En el tiempo de la guerra del Peloponeso, se habló de la ciudad hegemónica, a propósito de la ciudad que dirigía la alianza de las ciudades griegas en lucha entre sí. Para Gramsci la hegemonía del proletariado representa la transformación, la construcción de una nueva sociedad de una nueva estructura económica, de una nueva organización política y también de una nueva orientación teórica y cultural. Como tal, la hegemonía tiene consecuencias no sólo en el plano material de la economía o en el plano de la política, sino además sobre el plano de la moral, del conocimiento, de la "filosofía". Por tanto, la revolución es entendida por Gramsci y lo repite continuamente como reforma intelectual y moral. "El concepto de Hegemonía en Gramsci" extraído el 23 de julio de 2012 en http://www.gramsci.org.ar/12/gruppi_heg_en_gramsci.htm

Para Gramsci, el hombre no sólo es el resultado de unas condiciones de vida, también puede transformar, no sólo por el cambio del conjunto de las relaciones sociales, también por su nivel de conciencia y la voluntad de cambiar las condiciones objetivas.

En definitiva, el papel que juega el educador es clave en este proceso, la instrucción no se puede concebir sin educación. Para Gramsci, el maestro no es sólo el que enseña en la Escuela, sino que lo es el educador, es aquel que representando la conciencia crítica de la sociedad, considerando el tipo de hombre colectivo que se halla representado en la Escuela, asume un papel de moderador entre la sociedad y la infancia en desarrollo. Para Antonio Gramsci, es también educador quien estimula el proceso evolutivo buscando un equilibrio dinámico y dialéctico entre la imposición social y la iniciativa autónoma del individuo (Gramsci; A.; 1973).

Gramsci considera al maestro como intelectual, es decir, como un dirigente (especialista político) que trabaja en el campo de la educación difundiendo la ideología del bloque histórico dominante o tratando de elaborar la hegemonía del nuevo bloque emergente. De ahí la necesidad de que el educador sea también educado

En esta perspectiva política y pedagógica, Gramsci plantea la conformación de una escuela unitaria elemental-media como medio para formar las nuevas generaciones. El objetivo es terminar con el énfasis clasista de las escuelas. En ellas se deben desarrollar nuevas relaciones, justas entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial. De esta forma se termina con la división entre escuelas para la elite y escuelas para artesanos. Llevar a las escuelas a todos los sectores de la sociedad concuerda con seleccionar los grandes dirigentes de la sociedad.

Gramsci descarta la idea de cultura subalterna para las clases más pobres y cultura humanista para las clases dirigentes, éste trata de implantar en la juventud la "psicología del constructor"⁷³. En definitiva, el objetivo de esta educación es la elevación cultural de los sectores subalternos para que éstos dejen de tener esta condición. Para ello es necesaria la formación desde la perspectiva marxista denominada "filosofía de la praxis", una educación que busca desarrollar en hombres y mujeres lo multifacético e integral, una educación que no diferencia entre el trabajo intelectual y el manual y/o industrial. Al mismo tiempo, el maestro es parte dirigente de ese bloque histórico que busca la emancipación del pueblo, por lo tanto, busca encender en los propios sujetos la voluntad a través de bloque emergente que difunde su ideología.

⁷³ Puede profundizarse en el abordaje de concepto en M. A. Manacorda: Marx y la pedagogía moderna. Colección Libros Tau. Barcelona, 1969. Contiene un apartado dedicado a "La pedagogía marxista en Italia". Comprende los siguientes Capítulos: 1. Del premarxismo de Labriola al marxismo de Gramsci. 2. Enseñanza y trabajos en Gramsci. 3. El desarrollo armonioso e integral del individuo. 4. Contra el innatismo y el individualismo. 5. Una escuela de rigurosos principios. 6. Utilidad con una lectura "gramsciana" de Marx.

2.3 La educación como un producto comunitario

Considerando lo relevante y trascendental que ha sido en nuestro continente la influencia del pedagogo brasileño Paulo Freire, señalamos aquí una síntesis de su planteamiento fundamental en relación a la educación pensada desde un espíritu democrático y participativo:

“En principio, sin la participación activa de la ciudadanía y, en especial, de los sectores populares, es imposible pensar en la realidad de un proyecto político auténticamente democrático y popular. Y a la educación le cabe un papel importante en la tarea de formar ciudadanía realmente crítica y participativa” (Freire; 1997:84).

Freire nos plantea que no se puede esperar a que surja un nuevo proyecto político sin transformaciones reales en nosotros y en la educación. Si tenemos ausencia de un proyecto político verdaderamente claro y significativamente democrático, el trabajo del educador debe centrarse en actuar transformativamente en educación. Su praxis política y pedagógica se centró en este aspecto, es imposible pensar una educación democrática sin sujetos que convivan en una cultura participativa

Para Freire la nueva educación se caracteriza por el grado de politización que desarrolla, como criterio político decía: “la educación no lo puede todo, pero puede algo”. Al mismo tiempo, señala que sin un proyecto político claro no hay un proyecto educativo claro, ahora éste no llegará sin pensarlo de forma dialéctica. Cuando estamos ante la ausencia de proyectos políticos claros, como le tocó vivir a Freire en los años noventa, es urgente impulsar la participación ciudadana, en especial en los sectores populares, sin ellos es imposible pensar en un proyecto realmente democrático y popular.

Para el pedagogo brasileño, es fundamental entender que la libertad se conquista y la democracia no se gana por concesión, sino se consigue por la lucha cotidiana. Los educadores progresistas deben dar una lucha diaria por construir una educación liberadora, democrática y participativa.

“Me parece que es urgente que superemos un sinnúmero de prejuicios contra la democracia, asociada siempre a la burguesía. Al oír mencionarla, muchos de nosotros pensamos en conservadorismo; explotación burguesa, social-democracia. Yo pienso en el socialismo. ¿Por qué no? ¿Por qué tiene que ser irreconciliable la transformación social profunda, radical, con libertad?” (Freire, P., 1986: 90).

Para Freire el fin de la década de los setenta significa una reinención del poder, de repensar cómo el pueblo desarrolla nuevamente una alternativa para la liberación;

“Es crear un nuevo poder que no tema ser protestado y que no se endurezca en nombre de la libertad conquistada y para defenderla que, en rigor, debe ser una libertad conquistándose. Indiscutiblemente, este tema no puede ser pensado sin repensar, al mismo tiempo, el tema de la democracia, o como lo vengo llamando, el de la sustentividad democrática” (Freire; 1993:56).

La sustentividad democrática planteada por Freire está en la participación consciente y activa de los sectores populares en la realización del sueño socialista democrático. No se puede pensar en una reinención sin la participación de las mayorías. No hay un pensar nuevo sin los movimientos sociales y populares de distinto tipo. Tampoco hay sustentividad democrática cuando ciertos sectores del poder hablan en “nombre” de ciertos sectores de la sociedad.

La práctica pedagógica no es neutra, el educador no puede ser neutro frente al mundo, señala Freire. Si somos coherentes con nuestra opción emancipadora y democrática, no debemos caer en contradicciones entre nuestra práctica y nuestro discurso.

En este contexto, la mejora sustancial en educación responde a la formación permanente de los educadores o intelectuales del bloque histórico, como plantearía Grasmci. Pero esa formación no puede estar desvinculada de la realidad, debe nacer de la misma experiencia, de la misma práctica que desarrolla el sujeto. La creación de nuevos intelectuales de la clase subalterna pasa por un equilibrio moral y por su grado de conciencia.

En concordancia con lo que se dice y se hace, Freire navegó por distintas funciones que lo llevaron a tener responsabilidades gubernamentales en su país natal después del exilio, fue así como asume en la década de los noventa el cargo de Secretario de Educación de Sao Paulo, allí en coherencia con su sentido y compromiso político impulsó transformaciones que sirvieron de ejemplo para distintos países de Latinoamérica. Fue una reforma de la Secretaría que no se impuso autoritariamente, significó todo un proceso de discusión y crítica que culminó con experiencias significativas como la implementación de los Consejos de Escuela en todos los establecimientos públicos de Sao Paulo.

La experiencia significó todo un proceso de transformaciones democráticas que se fueron expandiendo por todo el país;

“era preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores; disminuir el poder personal de los directores; crear instancias nuevas de poder como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres ganasen

un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos, y en un segundo momento, esperamos, la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo, se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela” (Freire; 1994:26).

Todas las transformaciones que parten con un gobierno colegiado en la secretaría se expanden a las escuelas con la implantación de estos Consejos. Son estas mismas estructuras las que, luego de ser democratizadas piden estructuras participativas y no estructuras inhibitoras de la presencia de la sociedad civil en el mando de la república.

La madre de un alumno de una de las escuelas municipales que implementa la propuesta pedagógica de Freire, al ser entrevistada, respondió a la siguiente pregunta en relación a la percepción que tenían de estas transformaciones:

« ¿Usted cree que es importante el Consejo de Escuela? ¿Por qué?». «Sí», respondió la madre entrevistada. «Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro, lo que hace con nuestros hijos, la utilización del dinero. Antes, la comunidad se quedaba de puertas para afuera. Sólo entrábamos en la escuela para saber las notas y reclamaciones de los hijos. Era sólo eso para lo que los padres, antiguamente, eran llamados –o para traer a las fiestas un plato preparado “ (Ibidem).

Con el Consejo de Escuela se abren espacios para la participación de la comunidad, de los padres. En estos espacios se toman decisiones y se materializa la participación real que incide en la dirección política de cada establecimiento educativo.

A pesar de las múltiples resistencias que tuvieron los Consejos de Escuela en un primer momento, cargados de ideología autoritaria desde los directivos y cierto grupo de profesores, la participación comunitaria siguió su curso y se impuso la autonomía, que no significa omisión del Estado;

“La autonomía no implica la huida del Estado a su deber de ofrecer educación de calidad y en cantidad suficiente para atender la demanda social. No acepto cierta posición neoliberal que, viendo la perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización sui géneris de la educación: privatizar la educación pero con la financiación del Estado. Le corresponde entonces a éste pasar el dinero a las escuelas organizadas bajo el liderazgo de la sociedad (Ibidem).

Actualmente, los Consejos de Escuela son de carácter resolutivo en la mayoría de las escuelas de país, aspecto que sin duda ha servido en la profundización de la democracia y de los grados de participación de la comunidad en las políticas educativas del país.

2.4 Los consejos escolares en Chile y su trayectoria

Al igual que el modelo brasileño, los Consejos Escolares en Chile surgen como espacio de participación de los distintos estamentos que comparten en la comunidad educativa, asumiendo que la educación es una tarea de todos.

En Chile la participación dentro del contexto escolar, posterior a la dictadura Militar, se orienta a implementar distintos espacios de participación de los diversos integrantes de la comunidad educativa, con el propósito de ir fortaleciendo las instancias de democratización del sistema educativo en general. Es así como en el año 1990 se dictan decretos que apuntan a legalizar la existencia y funcionamiento de los *Centros de Padres y de Alumnos/as*. Dichos espacios surgen como indicio de la necesidad de que los integrantes de la comunidad educativa intervengan, opinen y sean parte del proceso educativo y puedan prestar ayuda a los distintos programas y reformas que se implementaban al interior de las escuelas. En este contexto es como la participación comienza a tornarse como un elemento fundamental para las futuras políticas educativas del país. Es en este sentido que en el año 1994 el presidente Eduardo Frei Ruíz-Tagle llama a realizar un diálogo en torno a la modernización de la educación chilena, centrándose en los desafíos de la misma, espacio del cual participaron diferentes actores para darle curso al proceso que se estaba llevando a cabo. El análisis y discusión se materializa en la elaboración de un informe que llevó por nombre “Informe Brunner” del cual se constituyeron las directrices y objetivos generales de las políticas educativas posteriores. En el informe se señalan diversos aspectos relacionados con; la vinculación de la comunidad escolar en la toma de decisiones, acercar la comunidad a la escuela, desarrollar una educación con sentido de servicio a la nación, formar a la comunidad educativa en términos de competencias de participación y potenciar la autonomía de los establecimientos.

Lo anterior, va generando las condiciones para ir ampliando los espacios de participación dentro del contexto educativo. Es así como en 1997 se crearon legalmente las Uniones Comunes de *Centros de Padres y Apoderados*, con el propósito de reconocerse a partir de las experiencias, ideas y decisiones, apuntando al objetivo de articular y fortalecer el trabajo en el contexto educativo.

Posteriormente, en el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, año 2000, se crea el “*Instructivo Presidencial sobre Participación Ciudadana*” en el que queda explícita la importancia de la participación de la sociedad en los procesos educativos y en donde se evidencia la necesidad de que exista un compromiso por parte del Estado para generar las condiciones y potenciar además, la participación de la ciudadanía, entendiendo lo anterior como un proceso recíproco. En dicho instructivo, se establece que se deben generar instancias de participación que incluya a los distintos actores de la comunidad educativa tales como los

consejos regionales de educación. Se debe fortalecer la participación de la comunidad escolar en el diagnóstico, diseño y evaluación de los programas y proyectos pedagógicos. Se debe potenciar la participación de los actores de la comunidad educativa en la elaboración de normas de convivencia escolar. Se deben fortalecer las organizaciones y la participación en el sistema educativo aportando además con programas de capacitación. Finalmente, se deben fortalecer los procesos de cuenta pública anual por parte de los establecimientos hacia la comunidad educativa aportando, de esta forma, a la transparencia de las políticas y toma de decisiones de las escuelas del país.

En este sentido, se genera un ambiente que propicia las condiciones para ir ampliando los espacios de participación y democratización de los establecimientos educativos. Como resultado de lo anterior, en el año 2005 y a partir de La ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna se crean Los Consejos Escolares para todos los establecimientos subvencionados del país.

En el año 2006 en el marco de las movilizaciones estudiantiles conocidas como la "Revolución Pingüina" queda evidenciada de forma concreta la necesidad de ampliar la participación de estudiantes, apoderados, docentes y comunidad educativa en general. Bajo esas condiciones se genera la propuesta de una nueva ley general de educación (LGE) que reemplazaría la LOCE, en donde se intenta dar respuesta a parte de las demandas impulsadas por los estudiantes y a las recomendaciones entregadas por el *Consejo Asesor Presidencial Para la Educación*, relacionadas con potenciar y fortalecer la participación y promover la formación de espacios de organización para los distintos estamentos de la comunidad educativa. Lo señalado, apunta a la obligatoriedad de los consejos escolares como espacios de participación al interior de las escuelas, consignando además, mayores atribuciones a los espacios de organización existentes en las escuelas, tales como los Centros de Alumnos.

Con lo anterior podemos evidenciar que el contexto de los últimos años ha demostrado una crisis de participación de los distintos estamentos que son parte del sistema educativo. Esta crisis se manifiesta concretamente en las movilizaciones de los últimos años en las que una de las exigencias, en materia de educación, ha sido la participación y democratización.

Desde sus inicios hasta la actualidad, los consejos escolares están conformados bajo cinco pilares: ciudadanía, participación, integración de la comunidad escolar, expansión del capital social y espacio de representación social. Cuyo principal sentido es "promover la participación democrática representativa en las comunidades educativas para contribuir

al mejoramiento de la calidad de la enseñanza”⁷⁴ y responder a la necesidad de hacer que la educación sea una tarea de todos.

“En esta instancia, padres madres y apoderados, estudiantes y docentes podrán, a través de sus representantes, informarse, proponer y opinar sobre materias relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus establecimientos” (Ibidem).

Dentro de las atribuciones de los consejos escolares, se encuentran las de carácter consultivo, informativo y propositivo. Sólo en caso de que el sostenedor así lo determine, puede tener también un carácter resolutivo.

En cuanto al funcionamiento y organización de los Consejos Escolares, la ley establece que:

- Debe sesionar al menos cuatro veces al año, (se puede aumentar de acuerdo a los objetivos que asuma el Consejo)
- Las citaciones a reuniones extraordinarias deben ser realizadas por el/la Director/a del establecimiento, a petición de una mayoría simple de los miembros del consejo.
- Se deben registrar los contenidos y acuerdos tomados en las sesiones por medio de actas, y además se debe definir un mecanismo para informar a la comunidad escolar lo discutido y acordado en las sesiones del Consejo (por ejemplo, circulares, publicación del acta en diario mural, reuniones de consejos de delegados, radio escolar, entre otras).
- Se puede dictar un reglamento dentro del consejo.

2.5 El educador como filósofo democrático

A partir de lo desarrollado anteriormente, vamos a entender por democracia al producto del proceso de igualdad de participación y de toma de decisiones de un grupo de personas, en este caso en las decisiones que se toman en la institución educativa. Mientras más espacios para la participación de los distintos estamentos en las decisiones importantes de la escuela, mayor profundización de la democracia evidenciamos en el proceso educativo.

Desde este enfoque hablaremos de una educación que se construye desde otro paradigma, una nueva educación que nace desde las necesidades de las comunidades y no desde la imposición. En este tránsito es fundamental el rol de conductor que tiene el educador, un maestro democrático no se construye por decreto, se va creando en la

⁷⁴ MINEDUC, “Consejos Escolares, Comprometidos por la calidad de la educación”, 2004, p.9.

misma praxis, en la interacción con los otros sujetos protagonistas del proceso. Los nuevos significados, en este sentido, nacen desde el vínculo directo con la realidad.

Para conducir en estos esfuerzos no basta con decretos que sentencien la democracia, es necesario vivir la participación, desarrollar instancias que permitan generar espacios de diálogo y toma de decisiones. La escuela debe promover instancias reales de participación, resolutivas, con poder y construidas a través de la participación genuina de todos los actores involucrados en el proceso; estudiantes, padres y trabajadores de la educación.

El maestro, como un intelectual progresista debe procurar ser un sujeto promotor de estas instancias. El educador, como filósofo democrático, debe fundamentar su práctica desde la reciprocidad en el acto educativo. Gramsci, en sus propuestas educativas nos plantea un horizonte pedagógico:

“ ... la moderna concepción de teoría y la práctica pedagógica, según la cual la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos, y por lo tanto cada maestro es siempre un alumno y cada alumno, maestro” (Hillert; F.; 2011: 13-28).

Para que los consejos escolares puedan ir en esta dirección debiesen avanzar en terminar con las desigualdades en el campo, como propuesta cultural, según lo planteado por Gramsci, hay que terminar con la existencia de gobernados y gobernantes, hay que generar las condiciones para que desaparezca la necesidad que exista tan división.

La interacción de todos los actores en el proceso educativo va generando transformaciones en el ambiente, modifica de raíz el modelo pedagógico paternalista de la modernidad, “...con esto no se queda en el verbalismo, asumir una relación activa de ejercicio ciudadano, de construcción ética, dan sentido a una pedagogía como praxis” (Ibidem).

3. Conclusiones y Discusión Final

3.2 Conclusiones y Discusión de los Resultados

Un precario funcionamiento del Consejo Escolar, como instancia que promueve la democracia y la participación, fue evidenciado a través de la síntesis de una serie de resultados que se obtuvieron de las experiencias de los consejos escolares investigados en tres establecimientos de San Pedro de la Paz. Comprendiendo la democracia como la participación que permite a las personas empoderarse de los espacios de interacción social, ser protagonistas de sus procesos, tendremos que decir que los consejos escolares no responden a esta concepción en razón a los siguientes puntos.

Una instancia antidemocrática desde su creación

Los consejos escolares, que al parecer promueven la democracia y la participación, que pretenden ser un espacio articulador de los estamentos, que propugnan ser un sitio que busca generar el espacio de participación y construcción entre los distintos actores, en la realidad observable carecen de democracia desde su génesis. Los CE fueron creados desde un espacio externo y distante a la escuela, y sin la participación de sus principales actores. Recordemos que en su aparición, año 2005, son impulsados como parte de la implementación de políticas que sustentan la Jornada Escolar Completa Diurna, que a su vez, forma parte de los cambios que buscaba la Reforma Educativa de la misma época, excluyendo a los distintos actores del proceso educativo de la discusión y crítica de la propuesta. La participación de directores, profesores, estudiantes, y comunidad educativa en general es nula. No es de extrañar entonces que los CE resulten ser para los establecimientos municipales un reglamento más que deben cumplir y del que deben dar cuenta: el espacio se convierte en una instancia poco significativa, alejada de su propósito y sin mayor relevancia en el quehacer de las escuelas.

No tiene poder resolutivo

Por otro lado y bajo la luz de la realidad evidenciada, los consejos escolares en las escuelas visitadas no logran ser espacios que lleven a generar cambios importantes que beneficien a la comunidad educativa en su conjunto, razón por la cual los participantes de la orgánica no le dan la importancia que podría tener. Se manifiestan constantemente las limitaciones del espacio y la falta de poder resolutivo que presenta. Los participantes sienten el peso de la dependencia para tomar decisiones relevantes y se resignan a la falta de autonomía. La resignación, en este caso, resulta ser un elemento que juega a favor de quienes buscan mantener el orden impuesto en la escuela, esa resignación de que las cosas seguirán igual haga lo que se haga y que logra paralizar incluso a los más activos. Un caso en específico es el que se aprecia con la participación de la Dirección de Administración de Escuelas Municipales (DAEM). Según la normativa de los consejos escolares éste actúa como sostenedor y por ende es parte del Consejo, sin embargo la participación que este organismo presenta se ha transformado sólo en una suerte de arbitraje que mal ocupa la posibilidad de ser un agente importante, un aporte más contundente de parte de quién posee una perspectiva amplia de la escena escolar de las escuelas de la comuna.

La democracia que necesita la escuela no es algo que se deba aprender en la teoría, como quién aprende un concepto, sino que es el resultado de una práctica de

participación inclusiva. Por lo mismo vemos que en el desarrollo de la práctica democrática de estos consejos existe una clara contradicción entre lo que se propone y lo que se realiza. Ejemplo son llamarse espacio democratizador y someter a unos al arbitraje fiscalizador de otros sin permitir la toma de decisiones.

A pesar de ser instancias que prescriptivamente puede tener aires democráticos las atribuciones y el alcance que posee el CE son limitados dentro de la lógica en que funcionan las escuelas, si pensamos que cualquier decisión de tipo estructural, económica, pedagógicas, entre otras, deben pasar por la Dirección de Administración de Educación Municipal. La atadura de manos en la que se encuentran los establecimientos municipales provoca escepticismo frente a estos espacios.

Toma de decisiones estratificada

Ahora bien, la carencia de democracia en el sistema educativo no sólo deviene desde la superestructura educativa sino que la lógica hegemónica se reproduce en el interior de las escuelas, en las relaciones entre los distintos estamentos, en las relaciones cotidianas. En la investigación se devela cómo la cúpula de la escuela es quién decide quién puede y está en “condiciones” de participar. Lo evidenciado no es más que la afirmación del poder que posee un estamento dentro de la escuela, de la hegemonía existente dentro de ella y que es, a su vez, el reflejo de una sociedad dominada por elites, por “los mejores”, y que desde su proceso escolar ha aprendido que debe ser regida por ellos. Existe un pensamiento que dictamina quién es el apto y quién no lo es para cumplir ciertas labores, y la intervención en áreas tan importantes como el ámbito económico o curricular no es tarea que se le quiera delegar a la comunidad escolar: no porque no exista capacidad sino porque se subestima desde el comienzo.

El docente tiene la responsabilidad de desarrollar en los sujetos la integridad tanto intelectual como de su praxis, viendo al hombre y a la mujer no como el “intelectual” o el que “ejecuta” mirándolo dentro de la lógica capitalista, sino como sujetos capaces de pensar y de poner en práctica lo aprehendido. La escuela actual disocia ambas facetas, siguiendo la lógica imperante, deja en manos de los “aptos” el trabajo de pensar y decidir consolidando la superestructura que mantiene su hegemonía. El resto, sean estudiantes, apoderados o asistentes de la educación; están condenados a un rol pasivo y ejecutor de lo que ya se pensó, de lo que ya se conversó y se decidió.

Existe una burocratización de las labores escolares que se atenta contra la el sentido que, en principio, debiese tener la escuela. Lo que hemos percibido es que no existe un espacio en donde los estudiantes, docentes, directivos, apoderados, y comunidad en general puedan desenvolverse y retroalimentarse de forma favorable. Existe, por el contrario, una

estratificación sólida. La cadena de mando es, según lo apreciado, inalterable. El Ministerio sólo escucha, y con limitaciones abismales, a los DAEM. Este considerará sólo la voz del Director de la escuela y en la escuela la cadena llega a su tope: el Director muestra su autoridad en los docentes y estos en los estudiantes.

Habrá que decir que esta situación, de estratificar la toma de decisiones, la percibimos afirmada y fortalecida por las acciones de la misma escuela. Al abordar la democracia dentro del sistema educativo hablamos de asumir una responsabilidad que es determinante. Estamos investigando la relación que se genera de la entrega de poder que muchas veces se acuña en un temor a la pérdida del mismo, y al mismo tiempo estamos enfrentándonos a la implicancia que tiene el delegar poder. Bajo esta perspectiva de democracia la escuela tendrá que dedicarse a “educar a formar” a las personas, lo que constituye un acto político y de confianza en el “Otro”: el de realizar la praxis de la Democracia.

Es necesario entonces que el docente se haga responsable de su función educadora, esa función que dejó de lado y la reemplazó por el mero ejercicio de transferir conocimientos, saberes, instrucciones. Son los docentes quienes tienen una responsabilidad mayor en las escuelas al momento de tomar conciencia de su rol y de la importancia que este ejerce, no sólo en los estudiantes con los que trabaja sino con sus familias quienes debiesen ser partícipes activos de la comunidad educativa.

Problemas para delegar poder

Por otro lado según lo investigado, existe, claramente un problema de parte de quién dirige el establecimiento y decide quienes participan o no en los CE. Este problema radicaría en dos aspectos importantes de mencionar: la pérdida de poder y la responsabilidad que esto implica. En la lógica existente tanto en las escuelas, como fuera de ellas, prevalece el recelo, el miedo por parte de quienes tienen mayor grado de poder y de autoridad, de delegar dicho poder en instancias como los consejos escolares. Vemos en las distintas escuelas estudiadas, cómo los directivos tienen un constante recelo de la participación de quienes creen no estar aptos para participar. No sólo existe una falta de confianza en los representantes de los demás estamentos sino que una falta de responsabilidad frente a lo que significa la delegación de poder. Una responsabilidad que ningún directivo en las escuelas estudiadas está dispuesto a asumir, es mucho más simple resolver rápidamente asumiendo todo lo que sea necesario para sacar adelante el “trámite” antes que llevar a cabo un proceso de educación colectiva que empodere a los participantes de los CE y, deseablemente, a la comunidad educativa en su conjunto.

Todo lo evidenciado a través de esta investigación contempla implicancias directas hacia el trabajo, la labor y el rol docente en los centros educativos:

Alienación docente

La falta de espacios reales de construcción colectiva y de la práctica de trabajo en conjunto genera las condiciones necesarias para que el docente aisle su labor dentro de la escuela y la remita única y exclusivamente a la tarea pedagógica de diseñar las estrategias y metodologías adecuadas que generen un determinado aprendizaje, alejándose gradualmente de su rol protagónico como ente generador de cambios a nivel sistema. El docente bajo esta condición, por tanto, pierde el sentido de su trabajo y acota su rol. Se automargina y se desliga de gran parte de sus responsabilidades como agente transformador limitándose a transformar sólo desde el aula de clase.

Incapacidad de construcción colectiva

Esta lógica de trabajo individual y parcelado es lo que se da comúnmente en las escuelas. A nivel directivo se trabaja en base a decisiones individuales asuntos que involucran a toda la escuela. Los docentes por su parte, cada uno en su especialidad, se remiten a ciertas decisiones pedagógicas de la asignatura que imparten, los estudiantes saben que las decisiones no pasan por ellos, y para que hablar del resto de los trabajadores de los centros educativos, ellos no son considerados como parte de una escuela sino como funcionarios que cumplen un trabajo específico. Por último los apoderados delegan su responsabilidad a la escuela y se desligan de esta. Trabajar bajo este sistema implica una enorme dificultad al momento de intentar trabajar en el consejo escolar.

La incapacidad de trabajo colectivo es un aspecto que no sólo quedará en la escuela sino que trascenderá de ésta provocando directamente una sociedad alienada e individualista, incapaz de cambiar la realidad imperante.

Problemas de proyección

Los dos puntos anteriores nos llevan inevitablemente a la imposibilidad de poder realizar proyectos a nivel escuela que satisfagan de manera real las necesidades de la misma. Esto debido a que sólo un trabajo mancomunado puede disponer de todos los agentes necesarios para realizar un proyecto educativo que refleje fielmente a toda la comunidad escolar. Además, el trabajo conjunto frente a las proyecciones escolares generaría grados

de compromiso importantes de todos los participantes del centro educativo al ser parte activa de las decisiones que en este se alcancen.

La democracia debe partir en la sala de clases pero limitarla sólo a ese espacio no ayuda a resolver las problemáticas propias de los centros educativos y que son responsabilidad de todos los que allí interactúan.

Creemos, finalmente, que es necesario romper con las estructuras de poder que históricamente han controlado las aulas de clases. Para esto es necesario que sea el docente el impulsor de nuevas relaciones, no sólo con los estudiantes, sino que con otros docentes, los directivos, los apoderados y la comunidad en su conjunto. El docente tendrá entonces una carga que puede verse, bajo las condiciones actuales, como insostenible pero que si se asume dará descanso a todas las partes ya que no será uno sólo trabajando sino toda una comunidad. El asumir la responsabilidad de educar en la conciencia es un acto de confianza en que la comunidad educativa es capaz de realizar sus labores con mayor prestancia. La Democracia la tenemos que practicar y así el poder estará distribuido en razón que no se subestimaré a las partes de la Escuela.

Hemos evidenciado que existe un descuido por cumplir con deseos propios de una vida republicana. La Democracia, aquella que sólo puede ser llamada así si existe una participación significativa y variada de los estamentos, no se está practicando ni forjando. Creemos profundamente que debe existir una reevaluación de lo que hasta el momento se está realizando en los CE para darles una utilidad que sea parte de la formación de la escuela en su conjunto. Porque la Democracia no puede ser ni abstracción ni teoría, sino la praxis responsable y creadora de nuestra conciencia empoderada y ávida de construir una mejor sociedad.

Implicancias para la labor docente

Los docentes debiesen asumir su condición de sujetos históricos y tomar posición frente al actual escenario educativo y al de la sociedad en su conjunto. Desde allí, otorgar sentido a la profesión docente, proyectando con su práctica pedagógica, la coherencia entre su quehacer y su discurso, la formación de personas de manera integral para que éstas se desarrollen de forma plena, puedan ser conscientes y poner en práctica una ciudadanía realmente crítica y participativa que permita transformar su realidad. Lo anterior implica el desarrollo de herramientas que permitan ejercer la democracia, la construcción de una cultura respetuosa y con sentido de comunidad.

Es importante considerar un enfoque que permita desarrollar un proceso centrado en el aprender a aprender donde se considere al educando como un sujeto válido en la

construcción de significados, el que a partir de sus experiencias y conocimientos aporta en el proceso de aprendizaje.

Los docentes, conscientes de su acción transformadora, deben incluir y potenciar la inclusión de estudiantes, padres y apoderados a los espacios de participación del establecimiento, de manera que estos puedan ser parte de la toma de decisiones de las políticas de las escuelas.

Referencias

Bowles, S. y Gintis, H, 1985, La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI, Madrid.

Coutinho, Nelson, 2011, Marxismo y política, la dualidad de poderes y otros ensayos. Chile: Editorial Lom.

Freire, Paulo., 1986, Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio, Faúndez. Buenos Aires: La Aurora.

Freire, Paulo, 1990, La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós y M.E.C.

Freire, P., 1993, Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo, 1994, «Nuevas perspectivas críticas en educación», Ponencia para el Congreso Internacional de organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós, Barcelona.

Freire, Paulo, 1997, La educación en la ciudad. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gramsci: Antonio, 1973, La alternativa pedagógica. Selección de textos e introducción de Mario A. Manacorda. Nova Terra. Barcelona.

Hiller, Flora, 2005, El sistema educativo argentino, antecedentes, formación y crisis. Argentina: Editorial Catargo.

Hillert, Flora, 2011, Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Hillert, Flora, 2011, Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Magendzo, A., 1999, El conocimiento de los procesos de discriminación en la escuela: Un aporte para la educación en el respeto a la diversidad. Academia de Humanismo Cristiano

Muñoz Labraña, Carlos, 2010, El desafío de la formación ciudadana, principios para un modelo de integración curricular en lenguaje y comunicación y estudio y comprensión de la sociedad para la EGB. Chile: Editorial Oscar Lermenda.

Pizarro, Marino., 2003, Revista Enfoques Educativos: Educación, Democracia y Participación. Universidad de Chile, FLACSO.

Rodríguez, E. , 2005, Educación, ética y democracia. Extraído el 12 de Junio, 2012, desde Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/valores2/rodriguez.htm>

UNICEF, La educación de calidad: ¿De qué manera contribuye la educación basada en la preparación para la vida activa al logro de la meta del UNICEF sobre la educación de calidad? Consultado el 12 de junio de 2012 en http://www.unicef.org/spanish/lifeskills/index_7205.html