

La educación que soñamos

**PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA
EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS**



PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Serie La Educación que soñamos

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009)

Cómo citar este documento:

Roth-Eichin, N., Roitstein, M., Soto, P., Morales, M., Ascorra, P., & Bravo, J. S. (2022). Participación y democracia en las comunidades educativas. Serie La Educación que Soñamos. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Comité Editorial

Verónica López

Vicente Sisto

Pablo González

Macarena Morales

Pamela Soto

Fabiola Otárola

Natascha Roth Eichin

José Saúl Bravo

Andrea Henríquez

Revisión de estilo

Ariela Parra

Diseño y diagramación

Andrea Henríquez

Elenita Fuenzalida



Se permite compartir, copiar y redistribuir esta publicación en cualquier medio o formato, así como transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, siempre y cuando se reconozca la fuente y se indique a la editora en caso de que se realicen cambios.

Viña del Mar, agosto de 2022

Serie La Educación que Soñamos

Las movilizaciones sociales de las últimas décadas en Chile, cuya mayor expresión fue lo vivido durante el denominado estallido social en octubre del 2019, visibilizaron y demandaron la necesidad de generar un nuevo acuerdo social que avance hacia principios de equidad, inclusión y dignidad. Producto de estos movimientos, y luego de un plebiscito en el cual la ciudadanía manifestó con claridad su posición (con un 78,28% a favor), en julio de 2021 se inició el funcionamiento de una Convención Constituyente la cual tuvo por objetivo redactar una nueva carta magna que avance en un nuevo pacto social para las próximas décadas en Chile.

La Serie *La Educación que Soñamos* se enmarca en el Área de Incidencia en Política Pública del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, y buscar ser un aporte para la discusión pública compartiendo evidencias, discusiones y propuestas que nos permitan imaginar una constitución y cuerpo legal que garanticen el derecho a la educación y la inclusión escolar.

Este documento queda a disposición de las comunidades educativas, de las y los investigadores en educación -tanto de la comunidad nacional e internacional-, de organizaciones sociales y gremiales, así como de quienes ocupan cargos públicos afines, para que sea discutida, analizada y al servicio de la ciudadanía.

La Serie La Educación que Soñamos se compone de una serie de documentos que abordan las siguientes temáticas: rol del Estado; estandarización y rendición de cuentas; participación y democracia en las comunidades educativas; y, financiamiento y mercado educativo.

PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Serie La Educación que Soñamos

**NATASCHA ROTH-EICHIN, MARA ROITSTEIN, PAMELA SOTO, MACARENA MORALES,
PAULA ASCORRA, JOSÉ SAUL BRAVO**

INTRODUCCIÓN

Las movilizaciones sociales de las últimas décadas en Chile, cuya mayor expresión se vivió durante octubre de 2019 en el denominado “Estallido social”, visibilizaron y demandaron la necesidad de generar un acuerdo que avanzara hacia un nuevo pacto social, donde los principios de equidad, inclusión y dignidad tomaran relevancia. Como respuesta a la revuelta, representantes de la mayoría de los partidos políticos representados en el Congreso Nacional suscribieron el “*Acuerdo Por la Paz Social y la Nueva Constitución*”, el cual fue plebiscitado en julio de 2021 obteniendo una amplia mayoría por parte de la ciudadanía (78,28% de apoyo). Este acuerdo constituyó el punto de partida de un proceso constituyente, que a la fecha ya ha tenido como resultado una propuesta de Nueva Constitución y está a la espera de su sanción popular mediante un plebiscito de salida a efectuarse el 4 de septiembre del presente año.

La Serie *La Educación que Soñamos* se enmarca en el Área de Incidencia en Política Pública del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y busca ser un aporte para la discusión pública y se compone de un conjunto de cuatro documentos que abordan las siguientes temáticas: 1) rol del Estado; 2) estandarización, rendición de cuentas y gobierno de la educación; 3) participación y democracia en las comunidades educativas; y 4) financiamiento y mercado educativo.

Los dos primeros documentos fueron desarrollados y publicados durante el proceso de elaboración de los artículos que componen la propuesta de Nueva Constitución. En cambio, los documentos “Financiamiento y mercado educativo” y el presente, “Participación y democracia en las comunidades educativas” fueron redactados una vez finalizado el

proceso de aprobación de las normas por el pleno de la Convención Constitucional el día 14 de mayo del año 2022, a la par del proceso de armonización y entrega del texto final.

En el borrador de Nueva Constitución se ha incorporado la educación como un derecho asegurado por el Estado, con financiamiento basal a la educación pública, otorgándole titularidad a niños y niñas como sujetos de derecho, con principios y fines que abogan por una experiencia formativa integral y contextualizada, y en lo que respecta al objeto de estudio, regido por los principios de la participación y democracia vinculante de las comunidades educativas.

Al respecto, la participación educativa real, efectiva y vinculante que represente visiones, intereses y necesidades de los y las integrantes de la comunidad escolar es fundamental como modo de ejercicio democrático, fortaleciendo el tejido social, la sociedad civil y generando un sentido de pertenencia al espacio en el cual se está inmerso: la escuela. Por su parte, múltiples experiencias concretas de participación están indicando que la participación da resultados en el ámbito de la gestión, tiende a aumentar la eficiencia en el uso de los recursos, permitiendo asignarlos según las prioridades reales de la población (Reca & López, 2002). Asimismo, la participación es parte fundante del ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, de tal modo que les permita experimentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, la autonomía, el sentido crítico y dialógico de las personas (Osoro Sierra & Castro Zubizarreta, 2017).

Específicamente, en el artículo 42 de la propuesta, se reconoce a las y los miembros de las comunidades educativas el derecho a participar de forma vinculante en las “definiciones del proyecto educativo y en las decisiones de cada establecimiento, así como en el diseño, la implementación y la evaluación de la política educacional”. Dada esta sugerencia y eventual modificación del contexto político y jurídico -pues de aprobarse deberá traducirse en leyes acordes- asumimos el desafío de integrar el debate actual con los antecedentes previos, además de entregar nuestra propuesta de orientaciones transformadoras con el objetivo de contribuir a la implementación de dichos cambios normativos.

En concreto, presentamos un diagnóstico respecto a los agentes de las comunidades educativas y mecanismos de participación existentes, para posteriormente, sintetizar los antecedentes de las políticas públicas y normativas sobre participación y democracia en las escuelas desde 1980 hasta el presente. En una tercera parte, repasamos la propuesta de la

Nueva Constitución respecto a estas temáticas, para finalmente, entregar orientaciones a los procesos siguientes, que guardan relación con su interpretación y traducción a materia de ley.

DIAGNÓSTICO

Agentes de las comunidades educativas y mecanismos de participación

Una revisión de la situación actual de la escuela en Chile permite identificar variados mecanismos y normativas que delinear y regulan la participación de los diversos agentes en los establecimientos educativos. En una primera línea, se observan todas aquellas experiencias y marcos legales que dan cuenta de un panorama fundamentalmente cuatriestamental: profesores y profesoras y el Colegio de Profesoras y Profesores; estudiantes, mediante los Centros de Alumnos; familias (apoderadas y apoderados) por medio de los Centros de Padres y Apoderados; y todos quienes se agrupan bajo la categoría de asistentes de la educación. Con diversos orígenes y trayectorias políticas, cada una de estas organizaciones tiene en común que, desde la lógica represiva impuesta por la dictadura militar, se ve desarticulada su organización, minimizadas sus acciones y altamente tuteladas sus aspiraciones de cambio. Este escenario de control sobre los procesos de participación y democratización aún no logra ser revertido por las modificaciones a la ley posteriores al regreso de la democracia en 1990. Así, Chile mantiene una deuda pendiente: el dar mayor voz, reconocimiento, representación y participación a las comunidades educativas, en general, y particularmente, al estudiantado.

Las y los docentes

El año 1974, mediante el decreto No. 678, se dio inicio a la conformación del Colegio de Profesores, anulando definitivamente todas las organizaciones previas del magisterio, unificadas hasta 1973 en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. Aunque, en sus inicios, colegiarse se consideraba una condición indispensable para ejercer la profesión, actualmente diversas fuentes -incluido el mismo colegio profesional-, cifran la cantidad de miembros entre 60.000 y 70.000 participantes, lo que representa menos de un 30% de todos los profesores y profesoras del país. Esto, sin duda, debe ser tomado en cuenta para entender el panorama que analizamos, pues debemos suponer que, aun existiendo sindicatos propios en cada establecimiento, gran parte de los profesionales docentes no está siendo representada en organismos colectivos mayores; o bien, de estar asociados a algún tipo de organización, estas no están unificadas. Es decir, los órganos colegiados de profesores podrían estar operando de forma fragmentada, nuclear y probablemente, sólo en los márgenes de los actuales modelos de participación. De todos modos -en una nota positiva-, la agitación política de los últimos años ha llevado a que la sociedad civil cree nuevas organizaciones y movimientos, destacando en este ámbito REDOFEM (Red Docente

Feminista), que ha ganado notoriedad desde su constitución en 2018 y cuya Iniciativa Popular de Norma titulada “*Una educación feminista para Chile: Pública, laica y no sexista*” fue una de las más votadas para ser discutida en el pleno constituyente. De hecho, varios aspectos de su propuesta hoy forman parte del articulado. Aún está por verse la fuerza, tanto numérica como de incidencia pública que este tipo de organizaciones más recientes puede tener en el mediano y largo plazo.

Las y los estudiantes

La participación estudiantil fue ampliamente apoyada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), período en el cual se llevó adelante una fase central de reforma universitaria, que se venía gestando desde la década de 1920. Esta iniciativa permitía, explícitamente, la participación de la comunidad universitaria en el gobierno de las universidades, convirtiendo a los estudiantes en agentes activos de un movimiento social y político que se extendió hasta inicios de la dictadura. Particularmente, en los años ‘60 y ‘70, los estudiantes se convocaban alrededor de las grandes temáticas del país, más allá del mundo educativo en particular.

En 1973, y al igual como se hizo con docentes y funcionarios, la dictadura prohibió toda forma de participación de estudiantes de educación primaria, secundaria y terciaria. Recién en 1984 se vuelven a permitir las elecciones democráticas de Centros de Estudiantes, tanto para escuelas como para universidades.

Los Centros de Estudiantes universitarios se articularon en Federaciones de Estudiantes e iniciaron una acción de oposición en torno a la recuperación de la democracia. Si bien, antes de entregar el poder, la dictadura cívico-militar promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Educación -conocida como ley LOCE/1990- que reconoció la participación como un derecho fundamental de los estudiantes, pero prohibió, no obstante, la participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno universitario, y en las elecciones universitarias (artículo 45, letra e).

En la misma época, y mediante el decreto No. 524 (1990) se dio existencia legal a los actuales Centros de Alumnos (CCAA). Estos están conformados por cinco estructuras: la Asamblea General, el Consejo de Delegados de Curso, el Consejo de Curso, la Junta

Electoral, y la Directiva, la cual tiene que contar con asesores docentes. Deben existir en todos los establecimientos que tengan segundo ciclo de enseñanza básica y/o enseñanza media, con los propósitos de favorecer la vida democrática estudiantil, el pensamiento reflexivo, la voluntad de acción, y la participación en cambios culturales y sociales (Decreto 524 de 1990, modificado por el Decreto 50 de 2006). Cabe notar que queda fuera el alumnado de preescolar, además de las y los estudiantes de 1o. a 4o. básico.

En la práctica, solo las Directivas de Centros de Alumnos se han observado extendidamente en Chile, con bajos niveles de representatividad y escaso alcance en sus acciones e iniciativas (Lafferte & Silva Gallinato, 2014). Quienes toman decisiones en la escuela no suelen considerarlos en un rol relevante (Sarramona & Rodríguez, 2010), y enfrentan dificultades para alcanzar sus propósitos (Castillo Riquelme et al., 2018; Insunza, 2009). Esto se asocia a la desconfianza y la resistencia por parte de los adultos frente a sus capacidades e intereses, así como a intervenciones para el control de su composición y desarrollo de iniciativas (Insunza, 2009). En definitiva, el carácter democrático de los CCAA es débil, en tanto se aboca a coadyuvar en los logros y metas que el equipo de gestión propone, en línea con el cumplimiento de estándares nacionales.

Para Ascorra et al. (2016), la participación de los/as estudiantes dentro de la escuela se ve cotidianamente restringida y se realiza en una lógica funcional a la institucionalidad. No obstante, paradójicamente, fuera de la escuela la participación organizada de los estudiantes es activa y significativa. Estudios nacionales informan que los/as estudiantes chilenos se involucran en acciones comunitarias y políticas fuera de la esfera tradicional (Cariola et al., 2011; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2015). En el año 2016, las y los jóvenes de 13 y 14 años manifestaron alta disposición a participar en voluntariados de apoyo comunitario y en campañas de sensibilización sobre problemas sociales (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017). En 2018, el 56% de jóvenes de 15 a 19 años participaron en organizaciones sociales, ocupando un cuarto de ellos roles de dirigencia (Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), 2020). Además, los movimientos de estudiantes secundarios han tenido una alta relevancia en la dinámica social de los últimos treinta años (Alé et al., 2021; Asún et al., 2019; Mayol Miranda & Azócar Rosenkranz, 2011; Villalobos, 2021).

En la actualidad se observa una variedad de organizaciones juveniles que plantean críticas y alternativas ante problemas sociales, tales como los conflictos socioambientales (García & Flores, 2021), las desigualdades y violencia de género (Ravelo & Duarte, 2021) y la

precarización de los derechos sociales (Makuc & Molina, 2021; Villalobos, 2021). Las formas de organización juveniles son variables, con estructuras horizontales, participación directa y liderazgos no personalizados (Alé et al., 2021; Castillo Riquelme et al., 2018; Insunza, 2009; Íñigo, 2021).

Las y los apoderados

Los Centros de Padres y Apoderados (CPA, actualmente denominados por muchos establecimientos como Centros de Madres, Padres y Apoderados dada la alta composición femenina), se ordenan al alero de la misma ley que rige las Juntas de Vecinos y otras organizaciones comunitarias (Ley No. 19.418, con última versión en 1996, posteriormente reformulada mediante el decreto No. 58), que fue promulgada en 1968 y fuertemente promovida en los gobiernos de Frei Montalva y Allende Gossens. A pesar de considerarse organizaciones comunitarias, diversos fenómenos han incidido en que los CPA se organicen fundamentalmente al interior de cada establecimiento, aunque con algunos antecedentes localizados de agrupaciones territoriales mayores (Guzmán et al., 2002). Las normas existentes promueven, básicamente, lo que en la literatura se conoce como involucramiento parental, es decir, que las familias, apoderados y apoderadas, tutores y tutoras se vinculen con los aprendizajes de los estudiantes mediante prácticas escolares al interior del hogar (por ejemplo, realizando tareas) y apoyen la gestión del establecimiento, lo que, localmente, puede ocurrir mediante su involucramiento en los Consejos Escolares (ver detalle más adelante). En otras palabras, se reconoce e invita a los apoderados dentro de una lógica de soporte que se vuelve fundamentalmente funcional a las decisiones tomadas por otros. Sin embargo, existen otras tendencias y experiencias que promueven su participación en una lógica más comunitaria, en que los establecimientos prestan otros servicios, además de los educativos (como en el caso de las escuelas multiservicio), y se entiende que las familias forman parte de un entorno desde y hacia el cual pueden generar influencias positivas respecto a múltiples dinámicas y problemáticas sociales, tales como pobreza, migración y marginación, entre otros (Driscoll & Goldring, 2005; Roth-Eichin & Volante, 2018).

Las y los asistentes de la educación

Las y los asistentes de la educación son uno de los estamentos más invisibilizados en la política pública e investigación sobre educación. Se trata de un grupo heterogéneo que se compone de personas con diversos niveles educativos y experiencias laborales, agrupando a todos quienes realizan, al menos, una función de carácter a) paradocente (complementaria a la labor educativa, apoyo de enseñanza-aprendizaje, gestiones administrativas) o, b) servicios auxiliares (labores de cuidado, protección, mantención y limpieza de los establecimientos). Conocidos antiguamente como codocentes, paradocentes o no-docentes, se les reconoce como unidad recién hacia el año 2005, momento en que se declaró la intención de potenciar su rol, además de establecer un conjunto de estrategias para su articulación en la labor de acompañamiento y asistencia al proceso formativo del estudiantado (Bravo, 2016). En un documento del Ministerio de Educación de 2007 (Araya, 2007), se reconoce la diversidad intraestamental y su pertenencia a la comunidad educativa. Concretamente, en el artículo 10, letra d) de la Ley General de Educación (LGE), se definen sus deberes y derechos laborales, señalando muy brevemente que pueden participar de las instancias colegiadas de la comunidad escolar y proponer iniciativas que consideren útiles para el progreso del establecimiento. Un gran avance en el reconocimiento de derechos para este estamento fue la publicación, el año 2018, de la Ley No. 21.109 que Establece un Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública, el cual es aplicable para asistentes de la educación que ejerzan sus labores en establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales de Educación Pública, otorgándoles el carácter de funcionarios públicos, mejorando sustancialmente sus condiciones laborales. En lo que respecta a la participación, se replica el derecho a participar de instancias colegiadas (artículo 2) en los mismos términos de la LGE. Posteriormente, mediante la Ley No. 21.152 “miscelánea”, se hacen aplicables algunas normas del Estatuto de Asistentes de la Educación Pública al sector particular subvencionado, igualando las mejoras laborales para todos/as los/as asistentes de la educación del país.

Órganos colegiados de gobierno escolar: Los consejos escolares

Los Consejos Escolares son un órgano multiestamental obligatorio para todos los establecimientos que reciben subvención del Estado. Se compone del/la director/a, quien lo preside; un representante de la entidad sostenedora; un/a docente elegido/a por sus pares; un/a asistente de la educación elegido/a del mismo modo; el/la presidente del Centro de Madres, Padres y Apoderados; y, en el caso de ofrecer enseñanza media, también debe incluir al presidente del Centro de Alumnos (Ley No. 19.979 de 2004). Este organismo tiene la doble finalidad de informar y consultar. Quien preside, está obligado a informar al Consejo respecto a la gestión escolar y sus resultados, mientras que puede consultar sobre

asuntos tales como el Proyecto Educativo, Reglamento Interno, programación anual, entre otras propuestas institucionales. En ese sentido, supone y requiere cierta lógica de participación. Sin embargo, el carácter resolutivo depende de la decisión del sostenedor y las evidencias al respecto muestran que este órgano hace un uso preponderantemente informativo y consultivo (Bellei et al., 2020; Insunza, 2009). Asimismo, en el caso de los procesos consultivos, se tienden a reproducir relaciones de poder jerárquico basadas fundamentalmente en el saber, a través del uso del lenguaje técnico-pedagógico, siendo las y los docentes y directivos quienes son mayormente consultados frente a las temáticas curriculares y programáticas. Esta asimetría de poder termina habilitando con mayor fuerza a las y los directivos, docentes y profesionales de apoyo, en desmedro de las y los asistentes de la educación, apoderados/as y estudiantes.

Si bien existen algunas experiencias de órganos colegiados de gobierno a nivel municipal Consejos Consultivos Comunales de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), cuya finalidad pretende vincular a NNA con el territorio, la escasa evidencia disponible sugiere que éstos no conllevan una participación real y profunda en la toma de decisiones comunales, sino que considera a los NNA como receptores de información de los procesos en que están inmersos. En razón de lo anterior, resulta interesante destacar la creación de un nuevo dispositivo de participación multiestamental en la región de Valparaíso: el Consejo Consultivo Escolar Comunal, el cual estaba previsto para el año 2021, pero debido a la pandemia, tendrá lugar este año 2022. Este espacio tendrá características de los Consejos Escolares y de los Consejos Consultivos Comunales, lo que puede ser una oportunidad para contar con un real espacio de participación efectiva para los y las integrantes de la comunidad educativa, asociado a su propio contexto territorial. Los resultados de este nuevo espacio de participación serán objeto de futuros análisis (Guerra et al., 2022).

La comunidad educativa como actor político restringido

Entendiendo la figura de los Consejos Escolares como un organismo formal, existe aún otra acepción reconocida por ley que da cuenta de los agentes que forman parte de la vida escolar y es el de comunidad escolar o educativa. En Chile, la ley No. 20.370 de 2010, define a la comunidad educativa como una agrupación de personas, concretamente estudiantes, familias, apoderadas y apoderados, profesionales y asistentes de la educación, equipos directivos y sostenedores educacionales, es decir, todos quienes *a priori* y por defecto, constituyen los actores principales de un establecimiento educativo. Asimismo, si bien reconoce la importancia de favorecer el desarrollo en los planos espirituales, éticos,

morales, afectivos, intelectuales, artísticos y físicos, la afirmación al respecto es relativamente abstracta. En términos explícitos solo enfatiza en su sentido respecto al logro de aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, su composición y finalidad no distan mucho de los Consejos, pues si bien cumple con las dos acepciones que autores reconocen a las comunidades para definirse como tales, a saber: a) un conjunto de personas con b) un propósito y sentido en común (Bhengu, 2013), lo hace de forma muchísimo más estrecha de lo que la literatura sugiere, al no dejar el espacio para que pueda reconocerse y definirse desde las múltiples realidades y contextos, algo que podría implicar la inclusión de otros agentes fuera de los mencionados en la ley y/o más y mayores propósitos que emanan desde la autoconstrucción y reflexión de las mismas comunidades respecto a los propósitos que quisieran perseguir y lograr (Roth Eichin, 2021).

Por otro lado, llama la atención que dentro de la misma ley y también en relación con otras normativas, como la Ley No. 20.501 de Equidad y Calidad en la Educación, aparecen indistintamente tanto los conceptos de “comunidad escolar” y “comunidad educativa”, a pesar de que podrían referir a elementos diferentes. En ese sentido, tal como su nombre lo indica, la “comunidad escolar” se centra en la escuela, mientras que la “educativa” presenta un foco muchísimo más amplio, refiriendo a un sistema educativo y una cantidad de agentes relevantes mayor a la que se involucra en los establecimientos en el día a día. La norma solo define “comunidad educativa”, aunque si nos apegamos a lo que se propone en el marco de los abordajes teórico y empíricos de las ciencias sociales, más bien refiere a una “comunidad escolar”. En cambio, este último concepto, aunque se menciona en los cuerpos legales locales, permanece sin una definición concreta, haciendo la interpretación de ambas ideas confusa y difícil. Estas conceptualizaciones, que pueden parecer irrelevantes desde el punto de vista del lenguaje cotidiano, son tremendamente relevantes a la hora de pensar en los aspectos normativos de la participación en escuelas, pues, si lo que pretendemos es dar atribuciones a los agentes, es clave comprender quiénes son estos agentes y cuáles serán la profundidad y el foco de dichas atribuciones.

En síntesis, si bien la normativa actual habilita y resguarda la participación en el sistema escolar chileno, se trata de una participación restringida o limitada con un carácter fundamentalmente consultivo. Este prisma se instauró en la dictadura, pero fue naturalizado en los gobiernos posteriores, en democracia. Por su parte, desde un punto de vista antropológico, en gran parte se explica por el efecto represivo de la dictadura militar, que destruyó el tejido social, el sentido de comunidad, y los procesos de participación y democracia a nivel social y a nivel de la escuela, lo que repercute en que, en la actualidad, aunque existan ciertos espacios de participación, estos sean infravalorados e infrautilizados.

Corolario de las políticas públicas y normativas sobre participación y democracia en las escuelas: 1980 al presente

En materia educacional, la **Constitución del 80** -bajo la lógica neoliberal imperante que recorre el texto-, abrió paso al mercado privado, posicionando en un mismo nivel las escuelas públicas y las privadas, incentivando a éstas últimas y relegando a las primeras a un rol marginal, imponiendo un diseño institucional educacional único en el mundo, que contradice todos los estándares internacionales respecto al derecho a la educación como derecho humano.

Al respecto, el artículo 19, No. 10 consagra el derecho a la educación, y establece que “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”, sin establecer un deber prioritario del Estado de garantizar la educación por medio de un sistema de educación pública, relevando principalmente el rol de los padres de educar a sus hijos, es decir, un Estado subsidiario.

Por otro lado, el artículo 19, No. 11 consagra la libertad de enseñanza, la cual, defiguradamente, se entiende como libertad de empresa: “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”, así como el derecho de los padres a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Respecto a la participación y democracia en materia educativa, la Constitución actual no regula expresamente la participación en la escuela. Solo mediante un ejercicio interpretativo se podría desprender un tibio reconocimiento constitucional por medio del reconocimiento y amparo “a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad” (Artículo 1, inciso 3o.), y el derecho de asociarse sin permiso previo (artículo 19, No. 15).

Aunando la regulación del derecho a la educación y libertad de enseñanza, con el débil reconocimiento y amparo a los grupos intermedios y el derecho de asociación, lo estipulado en la actual Constitución soslaya el ejercicio de la democracia y la participación. Al basarse en una estructura familiar jerárquica, en que los padres tienen el deber exclusivo y

unidireccional de educar a sus hijos, se suprime la condición política de las y los estudiantes, así como su participación en la esfera pública.

Por su parte, el extenso **entramado normativo actual** en materia educativa responde a las bases anteriormente expuestas de la actual Constitución, por lo que no cumple con el ideal de un derecho a la educación inclusiva y participativa por el que el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva aboga. Como se analizó, en las escuelas e instituciones educativas, en general, no hay real participación. Las y los estudiantes se encuentran en una condición de minoría, al no garantizarse su participación, decisión y agencia respecto a sus propios procesos educativos, condición que se extiende hacia los otros estamentos, los cuales tampoco gozan necesariamente de mayores posibilidades de influencia en el cotidiano escolar ni en la construcción de política educativa.

Por otro lado, hay un sinnúmero de choques y tensiones en la propia regulación, que no deben obviarse a la hora de tratar de entender las aristas del escenario actual y que, posiblemente, deban tenerse en cuenta ante un nuevo panorama legislativo.

Por ejemplo, en 2005 se publicó el “Marco para la Buena Dirección”, que, posteriormente, se reeditó en 2015, incorporando la variable de vinculación con familias y comunidades como parte de las prácticas sugeridas para directores, que acoge aspectos relacionados con la participación de diversos agentes y estamentos (Roth Eichen, 2021). Sin embargo, al 2022, prácticamente ninguna medición (Agencia de Calidad de la Educación) o propuesta de formación (CPEIP) ha incluido este aspecto. Como único antecedente, en una evaluación de presencia o ausencia de prácticas (Contreras, 2017) que consideró 79 prácticas organizadas en nueve dimensiones), solamente se asocia seis de estas a la “Gestión de la comunidad escolar”, mientras que “Gestión del currículo” está operacionalizada en 13. Estableciendo su implementación de forma comparativa entre directores, jefes de UTP e inspectores generales mediante una encuesta a nivel nacional a una muestra representativa, se encontró que ninguno de estos tres cargos ejerce con mayor intensidad las prácticas asociadas al aspecto comunitario. Asimismo, de las diez prácticas más frecuentemente realizadas a lo largo del año, en ninguno de los casos aparece rankeada alguna de dicho ámbito.

En otro caso, igualmente con efecto potencial respecto de la participación y democracia en escuelas, se creó la Ley No. 20.911 (2016), buscando modificar la desconfianza y baja

participación en la institucionalidad democrática observada en niños y jóvenes (Comisión Engel, 2015). Esta ley reposiciona, con obligatoriedad, la asignatura de Formación Ciudadana para 3o. y 4o. medio; también mandató la creación de un Plan de Formación Ciudadana en cada establecimiento educacional. Las evidencias de la implementación de la mencionada ley muestran que los diseños han sido poco participativos, particularmente para las y los estudiantes y actores de la comunidad externa a la escuela (PNUD, 2018; Redón, 2020). Las acciones se han centrado en generar identidad y pertenencia respecto al establecimiento (Jara et al., 2019), reforzando el sello institucional contenido en los Proyectos Educativos, quedando en un lugar secundario las acciones del ámbito cívico y político (Salazar et al., 2021).

Así como se desprende de los dos ejemplos descritos, suele ocurrir en la política educativa existen orientaciones, iniciativas o interés por ciertos aspectos -en este caso vinculación y participación de una comunidad-, que hablan de una intencionalidad, pero que no tienen soporte de algún otro pilar más formal, ya sea en modo de evaluaciones, formación y desarrollo profesional, legal u otros, generando una distancia abismal entre declaraciones o sugerencias, condiciones para su implementación y prácticas realmente llevadas a cabo en los establecimientos.

PROPUESTA DE NUEVA CONSTITUCIÓN: DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

El giro en las lógicas educativas que se proyectan a partir del articulado de la propuesta constitucional aprobada por el pleno de la Convención Constitucional, considera varias demandas surgidas a partir de los movimientos sociales (2006, 2008, 2011, 2018, 2019), traduciéndose en que “Todas las personas tienen derecho a la educación. La educación es un deber primordial e ineludible del Estado.” (artículo 35, No. 1), por lo que garantizarlo se transforma en una obligación y actividad inexcusable para el Estado. En este sentido, es relevante señalar que la propuesta se encuentra regulada en el capítulo de Derechos Fundamentales y Garantías, lo que da cuenta que se reconoce a la educación como un derecho social fundamental, rompiendo las lógicas existentes en la actualidad.

Posteriormente, se define como “proceso de formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (artículo 35, No. 2), y se establece que “Sus fines son la construcción del bien común, la justicia social, el respeto de los derechos humanos y de la naturaleza, la conciencia ecológica, la **convivencia democrática** entre los pueblos, la prevención de la

violencia y discriminación, así como la adquisición de conocimientos, el pensamiento crítico, la capacidad creadora y el **desarrollo integral de las personas**, considerando sus dimensiones cognitiva, física, social y emocional.” (artículo 35, No. 3).

Por otro lado, establece que se regirá por una serie principios de “cooperación, no discriminación, inclusión, justicia, **participación**, solidaridad, interculturalidad, enfoque de género, pluralismo y los demás principios consagrados en esta Constitución”. Destacamos, también, el **principio de contextualización educativa**, al establecer que la educación, además de tener un carácter no sexista, *“se desarrollará de forma contextualizada, considerando la pertinencia territorial, cultural y lingüística”* (artículo 35, No. 4).

Por último se establece que **“La educación se orienta hacia la calidad, entendida como el cumplimiento de sus fines y principios”** (artículo 35, No. 5), rompiendo con el paradigma del concepto actual de “calidad” en términos estandarizados y mercantilizados, pasando a entender una educación de calidad como aquella que se encamina hacia la cooperación, no discriminación, inclusión, justicia, participación, solidaridad, interculturalidad, enfoque de género, pluralismo y los demás principios establecidos en la Constitución, como plurinacionalidad, buen vivir, entre otros.

Posteriormente, se establece que “La educación es de acceso universal en todos sus niveles y obligatoria desde el nivel básico hasta la educación media inclusive” (artículo 35, No. 7) y que existirá un Sistema Nacional de Educación, el cual estará integrado bajo el principio de colaboración por todos los establecimientos públicos y privados, de educación parvularia, básica, media y superior, creadas o reconocidas por el Estado, y tiene como fin el aprendizaje de las y los estudiantes, debiendo el Estado coordinar, regular, mejorar y supervigilar el Sistema (artículo 36, No. 1 y No. 2).

En lo que aquí concierne, es relevante poner sobre la mesa que **“Los establecimientos y las instituciones que lo conforman** están sujetos al régimen común que fije la ley, **son de carácter democrático**, no podrán discriminar en su acceso, se rigen por los fines y principios de este derecho, y tienen prohibida toda forma de lucro.” (artículo 36, No. 3), con lo que se establece, explícitamente, que las instituciones educativas deben ser democráticas, y todas ellas deben velar por los fines y principios establecidos, es decir, un proyecto nacional de educación.

Se establece que el eje estratégico del Sistema es la educación pública, y que su “ampliación y fortalecimiento es un deber primordial del Estado, para lo cual articulará, gestionará y financiará un Sistema de Educación Pública de carácter laico y gratuito, compuesto por establecimientos e instituciones estatales de todos los niveles y modalidades educativas.” (artículo 36, No. 7), el cual debe ser financiado “de forma permanente, directa, pertinente y suficiente a través de aportes basales” (artículo 36, No. 8). Explicitando que la educación pública es aquella de provisión estatal, rompiendo con la idea actualmente imperante de la “función pública” del sector privado subvencionado.

Por su parte, la participación, como se esbozó, en tanto fin de la educación, es regulado especialmente en el artículo 42, que establece:

Quienes integran las comunidades educativas tienen derecho a participar en las definiciones del proyecto educativo y en las decisiones de cada establecimiento, así como en el diseño, la implementación y la evaluación de la política educacional local y nacional. La ley especificará las condiciones, los órganos y los procedimientos que aseguren su participación vinculante.

Al analizar y desglosar la norma propuesta se vislumbran elementos muy importantes de cara a asegurar la participación y democracia educativa:

- 1) Reconoce explícitamente el **derecho** de las y los integrantes de las comunidades educativas **a participar** en:
 - definiciones del proyecto educativo.
 - decisiones de cada establecimiento.
 - diseño, implementación y evaluación de la política educacional **local y nacional**.
- 2) Establece que la ley deberá asegurar la **participación vinculante**, siendo uno de los elementos clave, pues actualmente, como se mencionó, los mecanismos de participación son informativos, consultivos y sólo ocasionalmente -y a criterio propio- de carácter vinculante.
- 3) Aplica a todos los establecimientos del Sistema Nacional, es decir tanto sector público como particular subvencionado y particular pagado.

Por último, y en la misma línea, destaca la disposición transitoria trigésima primera No. 2, que establece que “La ley que crea el Sistema Nacional de Educación **deberá garantizar la participación de las comunidades educativas** en el proceso de adecuación del sistema educativo”, en conformidad con el derecho a participar (artículo 42), y con la protección y garantías de las y los trabajadores de la educación (artículo 43).

De la revisión anterior podemos concluir que la propuesta de Nueva Constitución, en lo referente al derecho a la educación y, en especial, a la democracia y participación como principios fundamentales del primero, avanza en incorporar a la política educativa varias modificaciones, entre ellas, la alusión a las diferencias socio-culturales de los territorios, lo que le otorga un lugar fundamental a la comunidad educativa (Soto García, 2020). Además, aborda la relación entre Estado y comunidad educativa desde un enfoque democrático que establece los niveles de participación y autonomía que, por normativa, se implementarán en este sector (Arancibia Martínez et al., 2016; Soto García, 2021). Con ello, potencialmente, se transformarán las actuales lógicas de competencia entre establecimientos educativos por las matrículas, entre profesores a partir de la evaluación docente, y entre los estudiantes a partir de puntajes en pruebas estandarizadas y acceso a la educación superior (Ruiz Schneider, 2018; Sáez & Soto, 2020; Soto et al., 2018), mismos indicadores que se utilizan para evaluar la gestión de los directores (Roth Eichen, 2021).

En ese sentido, la literatura sugiere la necesidad de organizar una red territorial para abordar colectivamente la diversidad de requerimientos del sistema y desafíos educativos del país, incorporando el acompañamiento de trayectorias educativas y la inclusión como expresión de la democracia en la escuela (Soto García, 2020). Esto requiere pensar a las escuelas como espacios político-sociales en que todos los actores deben buscar acuerdos, construir consensos y registrar disensos (Rancière, 2006). Es necesario posicionar las experiencias de participación democráticas desde el reconocimiento del conflicto, y la validación de la niñez y la juventud como actores relevantes a la hora de la toma de decisiones (Arancibia Martínez et al., 2016; Soto García, 2021), adquiriendo cada comunidad la potestad para autorregularse. Por otro lado, para que ello ocurra, la arquitectura de un nuevo sistema escolar debe superar las dimensiones meramente administrativas y el ejercicio procedimental del voto (Redón 2020; Soto García 2021), transitando hacia una modalidad solidaria y experiencia de convivencia de un colectivo, cuyo foco sea garantizar el derecho a la educación en tanto mayor igualdad y justicia social (Soto García, 2021).

ORIENTACIONES TRANSFORMADORAS

Los apartados previos nos han mostrado que la participación democrática en espacios educativos ha sido restringida. Un sistema escolar que lleva décadas condicionado a operar en base a demostrar resultados ha fomentado una cultura que gira en torno al cumplimiento de estándares e informes administrativos, quedando relegada la construcción de sentido local, que cuenta con voces diversas y no pocas veces en conflicto con lo diseñado de manera central, elementos que son característicos de los procesos de democracia directa en la escuela. Por lo tanto, lograr una participación colectiva y vinculante, como plantea la propuesta de la Nueva Constitución, requerirá esfuerzos de implementación a todo nivel, sin olvidar, además, la necesidad de que sea justa y equitativa, tomando en cuenta los antecedentes actuales sobre asimetrías de poder entre los diversos agentes.

En razón de lo anterior, proponemos una serie de elementos que pretenden orientar la implementación del derecho a la participación vinculante de las y los integrantes de la comunidad educativa:

- A nivel del Estado, contar con el compromiso expreso de garantizar una educación en y para la democracia participativa (véase documento No. 1 de esta misma serie “*Rol del Estado*” en <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2021/10/Eduinclusiva-Rol-del-Estado-2021.pdf>).
- Incorporar -en el seguimiento de los procesos y logros del sistema escolar- la participación y la vida democrática activa en las escuelas y territorios (véase documento No. 2 de esta misma serie “*Estandarización, Rendición de Cuentas y el Gobierno de la Educación*” en <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2021/11/Eduinclusiva-Estandarizacio%CC%81n-Rendicio%CC%81n-de-cuentas-y-Gobierno-de-la-educacio%CC%81n-2021-1.pdf>).
- Ubicar a la *Comunidad Educativa* en el centro de la arquitectura educacional, haciendo hincapié en que se compone de todos los y las integrantes de la institución educativa de los distintos estamentos, más los grupos y personas del contexto en que se emplaza el establecimiento educacional. Con ello es posible velar por la pertinencia cultural y local de los sentidos y propósitos que las escuelas instituyan, en diálogo con los principios y valores comunes del sistema educativo nacional.

- Promover la participación democrática en el sistema escolar, relevando su importancia como derecho para todas y todos sus integrantes, como elemento esencial para la formación ciudadana de las y los estudiantes. Considerando especialmente, la resistencia que puede generar la incidencia de los grupos que históricamente han estado excluidos de los espacios de participación en la sociedad.
- Considerar apoyos que sitúen en igualdad de condiciones a todos los actores en los procesos participativos, fomentando la capacidad de escuchar al otro, la tolerancia, la deliberación y la construcción de acuerdos.
- Acompañar los procesos de participación con cambios en los modelos de gestión y de ejercer el liderazgo, por ejemplo, en línea con los enfoques de valor público, nuevos servicios públicos y nueva gobernanza pública. El papel del director se transforma en un líder cívico que gestiona una red comprometida con la producción de lo que los procesos deliberativos acuerdan, y asegura que cada uno de los actores cumpla su parte.
- Resguardar el carácter paritario en los órganos de participación vinculante, para favorecer la igualdad de género en el debate y la deliberación.
- Cambiar la visión predominante respecto de los niños, niñas y adolescentes en materia democrática. Se requiere favorecer prácticas de **reconocimiento** de sus identidades y culturas juveniles, apertura de espacios para la **representación** autónoma de sus diversos intereses y una gestión que **redistribuya** tiempos y recursos para la participación (Fierro & Carbajal, 2018). Para ello, se podría establecer un número mayor de estudiantes en los Consejos Escolares, por ejemplo, dos estudiantes por ciclo y de forma paritaria, en respuesta al actual adultocentrismo del espacio, además de repensar o eliminar la figura del profesor/a asesor/a de los Centros de Alumnos.
- Articular curricularmente y en la gestión escolar, las áreas de convivencia escolar y formación ciudadana, de modo que los establecimientos escolares puedan promover y facilitar procesos y espacios de convivencia democrática en el aula y en la escuela, siguiendo los principios de la Nueva Constitución propuesta.
- La implementación de los cambios requiere recursos para posibilitar el trabajo de promoción y rediseño de prácticas. Al respecto, es clave reconocer el rol de las y los trabajadores de la educación, docentes y asistentes de la educación, a quienes se les debe asegurar las condiciones laborales y de desarrollo profesional para ejercer en y para la participación. En especial, deben asegurarse los recursos y resguardos horarios para las y los encargados de convivencia escolar, figura que debiese ser parte del equipo de gestión.

Para concluir, es relevante tener presente que probablemente, el cambio normativo tendrá una incidencia paulatina en la realidad. Es necesario tener en perspectiva que un cambio en materia de democracia y participación en la educación de Chile implica reconstruir el tejido social y la confianza con las instituciones. La tarea es desafiante e ineludible, en tanto contribuirá a forjar un país más justo y comprometido con los derechos para la vida y el desarrollo de sus habitantes.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2017, 7 nov.). *ICCS 2016 Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana: Presentación nacional de resultados.*

http://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION_EDUCACION_CIVICA.pdf

Alé, S., Duarte, K., & Miranda, D. (Eds.; 2021). *Saltar el torniquete: Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Fondo de Cultura Económica.

Álvarez Rojas, G. (2019). Requerimientos de la racionalidad neoliberal al sistema educativo: Reforma escolar y curriculum en el Chile postdictadura. En C. Ruiz Schneider, L. Reyes, & F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación* (pp. 317-337). LOM Ediciones.

Arancibia Martínez, L., Soto García, P., & Espinoza Lolas, R. (2016). Democracia y ciudadanía: Una propuesta de análisis crítico de la configuración de los imaginarios socio-políticos del movimiento secundario en la ciudad de Valparaíso. *Hybris. Revista de Filosofía*, 7, 126-160.

<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.58622>

Araya, E. (Coord.; 2007). *Asistentes de la educación en la reforma educativa*. MINEDUC.

<https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/asistentes-de-la-educacion-en-la-reforma-educativa>

Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). *Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar*. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>

Asún, R. A., Yáñez-Lagos, L., Villalobos, C., & Zúñiga-Rivas, C. (2019). Cómo investigan las Ciencias Sociales temas de alta contingencia política: El caso del movimiento estudiantil chileno. *Cinta de Moebio*, 65(65), 235-253. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200235>

Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (Eds.; 2020). *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media en Chile?* LOM Ediciones.

Bhengu, T. (2013). School-community integration for school change: A case study of a rural secondary school in KwaZulu-Natal. *Education as Change*, 17(1), 63-76.

<https://doi:10.1080/16823206.2013.773926>

Bravo, J. S. (2016). Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la educación durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso y su relevancia en la gestión de la convivencia (tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

<http://hdl.handle.net/10803/383041>

Cariola, L., Covacevich, C., Gubler, J., Lagos, E., & Ortiz, M. (2011). Chilean participation in IEA Studies. In C. Papanastasiou, P. Tjeerd & E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958-2008: 50 years of experiences and memories* (pp. 373-387). IEA, Cultural Center of the Kykkos Monastery.

https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IEA_1958-2008.pdf

Castillo Riquelme, V., Rodríguez Garcés, C., & Escalona Burgos, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>

Comisión Engel (2015). Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción. Informe Final. <http://consejoanticorrupcion.cl/portfolio-items/probando/?portfolioID=1825>

Contreras, D. (2017). *Liderazgo escolar: Una mirada a las prácticas directivas*. Evidencias No. 34. Centro de Estudios MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18794>

Driscoll, M. E. & Goldring, E. B. (2005). How can school leaders incorporate communities as contexts for student learning? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 61-80). Teachers College Press, Columbia University.

Fierro, M. C. & Carbajal, P. (2018). Diez premisas para replantear la convivencia escolar y su evaluación: Documento de trabajo. Universidad Iberoamericana de Nueva León.

García, C. & Flores, L. (2021). Los estudiantes secundarios frente a los desafíos ciudadanos del cambio climático. En S. Alé, K. Duarte, & D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete: Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 81-85). Fondo de Cultura Económica.

Guerra, B., Moya, C., & Troncoso, F. (2022). *Análisis de la participación desde los niños, niñas y adolescentes en el consejo consultivo escolar: Un estudio de caso* (tesis de grado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Guzmán, A., Hojman, V., & López, V. (2002). Uniones Comunales de Centros de Padres y Apoderados en Chile: Una aproximación a su formación y desarrollo. En C. Bellei, V. Gubbins, & V. López (Eds.), *Participación de los Centros de Padres en la educación: Expectativas, demandas, desafíos y compromisos* (pp. 49-63). CIDE, UNICEF.

http://www.unicef.cl/archivos_documento/29/Libro_Centro_de_Padres.pdf

Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2020). Sondeo: Participación político-social juvenil femenina. DESUC, Ministerio de Desarrollo Social. <https://www.injuv.gob.cl/sondeo-participacion-politico-social-juvenil-femenina>

Insunza, J. (2009). La asociatividad juvenil en los liceos públicos chilenos: La disolución de los centros de alumnos. En J. Redondo & L. Muñoz (Eds.), *Juventud y Enseñanza Media en Chile del bicentenario: Antecedentes de la Revolución Pingüina* (pp. 374-394). OPECH.

<http://www.opech.cl/Libros/doc4.pdf>

Íñigo, I. (2021). Movimiento social y participación institucional en las nuevas generaciones de jóvenes militantes de izquierda. En S. Alé, K. Duarte, & D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete: Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 90-96). Fondo de Cultura Económica.

Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la educación*, (51), 350-381.

<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.687>

Lafferte, M. & Silva Gallinato, C. (Eds.; 2014). *La voz del movimiento estudiantil 2011: Educación pública, gratuita y de calidad. Algunas lecciones para el sistema educativo chileno*. UNICEF.

https://www.unicef.org/chile/media/1446/file/la_voz_del_movimiento_estudiantil_2011.pdf

Makuc, M. & Molina, W. (2021). "Unidos somos cruos": Consignas juveniles en el levantamiento popular de Magallanes. En S. Alé, K. Duarte, & D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete: Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 164-171). Fondo de Cultura Económica.

Mayol Miranda, A. & Azócar Rosenkranz, C. (2011). Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: El caso "Chile 2011". *Polis (Santiago)*, 10, 163-184.
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682011000300008>

Osoro Sierra, J. M. & Castro Zubizarreta, A. (2017). Educación y democracia: La escuela como "espacio" de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108.
<https://doi.org/10.35362/rie7522635>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2015: Los tiempos de la politización*. Informes PNUD.
<https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe202015.pdf>

Rancière, J. (2006). *Odio a la democracia*. Amorrortu.

Ravelo, M. & Duarte, C. (2021). Anunciando primaveras: Activismo sexopolítico juvenil. En S. Alé, C. Duarte, & D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete: Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 51-60). Fondo de Cultura Económica.

Reca, I. & López, V. (2002). Participación organizada de los padres en la educación: La experiencia internacional en *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. UNICEF.

Redón, S. (2020). Ciudadanía y educación. En R. Espinoza Lolas & Angulo Rasco, F. (Coords.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 59-79). Terra Ignota Ediciones.

Roth-Eichin, N. (2021). *Community based leadership = Gestión directiva basada en la comunidad: Estudio de caso en un liceo polivalente urbano* (tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/48827>

Roth Eichin, N. & Volante Beach, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 598-611.
<https://doi.org/10.5209/RCED.53526>

Ruiz Schneider, C. (2018). Educación y política en la transición chilena. En C. Ruiz Schneider, L. Reyes Jedlicki, F. Reyes Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. LOM Ediciones.

Sáez, S. & P. Soto (2020), *Evaluación para el aprendizaje en el modelo educativo de la ciudad de Valparaíso*. En M. T. Corvera Vergara & G. Muñoz Stuardo (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 331-334). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Colección Senado.
https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf&descargar

Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C. y Cárcamo, H. (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-29.

<https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543>

Sarramona, J. & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/download/1037/139>

Soto, P., Martín Laguna, C., Álvarez, P., & Olave Astorga, J. M. (2018). Otra evaluación, otra educación es posible, *Revista Docencia*, 63, 48-62.

Soto García, P. (2021). Una educación crítica y liberadora para el desmantelamiento de la racionalidad neoliberal. *Estudios Centroamericanos*, 76(764), 37-45.

http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_63.pdf

Soto García, P. (2020). Escuela. En R. Espinoza Lolas & Angulo Rasco, F. (Coords.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 351-361). Terra Ignota Ediciones.

Villalobos, C. (2021). Una continuidad discontinua: Análisis retrospectivo del 18-O a la luz del ciclo de protestas juveniles en el campo educativo. En S. Alé, K. Duarte, & D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete: Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 41-46). Fondo de Cultura Económica.

