

HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO CENTRADO EN LAS COMUNIDADES

TOWARDS AN EDUCATIONAL PROJECT FOCUSED ON COMMUNITIES

Artemio Esteban Yevilao-Alarcon¹. Gestor de Cultura Escolar – INSUCO
Chillán, Chile. Aeyevilao@gmail.com

RESUMEN

Desde la “municipalización” del sistema educativo chileno en la década de los 80’, ha existido una tendencia centralización de las decisiones educativas en diversos organismos que se posicionan lejos del contexto real en que los centros educativos se desarrollan, y que han generado un alejamiento de las comunidades hacia dichos centros. El predominio de sistemas educativos homogeneizantes y centralizados se han transformado en decisiones comunes en los diversos gobiernos que han legislado sobre educación, y han invisibilizado el valor real de la comunidad en el proceso formativo. Es por ello que resulta importante una reflexión sobre los dispositivos que puedan incluir en las decisiones educativas a los contextos. Aquí resurge el valor emancipador de los proyectos centrados en las comunidades, desde donde el diálogo consiente, reflexivo y que se centre en la participación democrática de sus actores, se transforma en el dispositivo faltante para la emancipación de la educación centralizada.

Palabras Claves: Diálogo, reflexión, identidad, contexto, proyecto educativo centralizado.

ABSTRACT

Since the “municipalization”¹ of the Chilean educational system in the 1980s, there has been a tendency to centralize educational decisions in various organizations that are positioned far from the real context in which educational centers are developed, and which have generated a distancing from the communities to these centers. The predominance of homogenizing and centralized educational systems have been transformed into common decisions in the various governments that have legislated on education, and have made invisible the real value of the community in the training process. For this reason, it is important to reflect on the mechanisms that contexts can include in educational decisions. Here, the emancipatory value of community-focused projects resurfaces, from which the conscious and reflective dialogue which focuses on the democratic participation of its actors, becomes the missing mechanism for the emancipation of centralized education.

Keywords: Dialogue, reflection, identity, context, centralized educational project.

¹ Profesor de enseñanza media en Historia y Geografía. Magister en Educación

¹ Through the “municipalization” process, the administration of schools was transferred to municipalities.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI es un punto de choque entre la cultura escolar y la identidad propia de los estudiantes del sistema educativo. La tradición decimonónica de la escuela está en crisis y se encuentra en un conflicto constante con las nuevas características socio-emocionales de las nuevas generaciones. Esta problemática es profunda y se acentúa mucho más aun en el sistema público chileno, donde la lógica de efectividad escolar y el *Accountability* se han transformado en el objetivo de los centros escolares en un sistema educativo mercantilizado y centralizado (Bellei, 2015; Villalobos y Salazar, 2015). Los actuales resultados de las evaluaciones nacionales (SIMCE), demuestran que el sistema municipal y público se encuentra en crisis. Esta se identifica a su vez con la crisis identitaria de los valores escolares del antiguo régimen centralizado de educación, y un desmedro de los valores propios de las nuevas generaciones (Pantoja, 2011; Redón, 2011).

La crítica social y movimiento surgido en el mes de octubre del 2019 han puesto en tela de juicio a este sistema educativo, un sistema que desde 2005 ha sido un factor revulsivo para los movimientos sociales emergentes, y cuyas críticas se desplazan hacia la complejidad de este para adaptarse al cambio que las sociedades modernas viven continuamente, la segregación que este sistema posee según tu estrato social y la poca representatividad de los proyectos educativos hacia los contextos desde donde emergen (Baradit, 2019; Bellei, 2015). La génesis del sistema educativo antiguo no transmuta hacia las necesidades sociales educativas e individuales de las nuevas generaciones tecnologizadas, y cuyas habilidades para el siglo XXI son urgentes de desarrollar en el contexto chileno actual (Salamanca y Badilla, 2019).

A su vez el estancamiento del sistema educativo enfrenta otras problemáticas que develan un conflicto continuo en las identidades propias de los actores educativos. Docentes, padres y apoderados, alumnos y la comunidad completa ponen en juego su construcción identitaria en este proceso, donde la visión de futuro que construyen en los proyectos educativos debiese ser el fiel reflejo de sus necesidades y sus proyecciones, ya que se transforman en guía y timón de los procesos formativos dentro del aula, y de la gestión completa de un establecimiento educativo (Gálvez, 2015). Un estudio realizado por Villalobos y Salazar (2015) demostró que los proyectos educativos son homogéneos y apuntan constantemente al logro de metas académicas propuestas por el Ministerio de Educación, centralizando la educación en estándares descontextualizados e invisibilizando a las comunidades. Es aquí donde estas identidades entran en conflicto, dificultando el logro de los proyectos educativos de los establecimientos y poniendo a estos proyectos en crisis (Antúnez, 2008).

La escuela, además de ser un centro de formación académica y un espacio de construcción social, tanto de las identidades individuales como colectivas, constituye también un espacio afectivo desde el cual los niños/as y jóvenes se forman como personas, crean un sentido de pertenencia o desarraigo y logran perfilar su desarrollo socio-emocional. Eh aquí la gran preocupación de alejar a los proyectos educativos de las comunidades: ¿Qué estudiantes estamos formando? ¿Para que los formamos? ¿Qué perfiles generamos en ellos? Estas

preguntas, en relación a la infancia y adolescencia, se vuelven fundamentales, ya que es en estas etapas donde logramos sentirnos parte de un todo. El percibir apoyo de los docentes y de sus padres, el comprobar que se es valorado y que *mis ideas* son tomadas en cuenta permite el auto-reconocimiento en el otro. El fortalecimiento en la identidad escolar es fundamental para alcanzar un proceso de aprendizaje efectivo y en mayor medida, para el cumplimiento mejoramiento de mi realidad social (Simón, Giné y Echeita, 2016).

Pero la identidad no surge de forma *espontánea*, por el contrario, se trata de una construcción que los miembros de la comunidad realizan a partir de la cultura que poseen, en un contexto social determinado y a partir de una participación comprometida de los distintos actores de esta comunidad. Dicha participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia y el desarrollo profundo de cada proyecto educativo. Esta visión en común debe construirse en un carácter crítico y dialógico, en base a las necesidades reales de las distintas comunidades educativas (Redón, 2011; Riquelme, Garcés y Burgos, 2018). Pero ¿Cuál es el dispositivo o la forma de debelar esas necesidades, lo común en los proyectos educativos y el horizonte hacia el fortalecimiento de una identidad escolar? Aquí surge el concepto de reflexión como una estrategia válida y emancipadora de esta problemática social e institucional. El proceso reflexivo continuo de los centros educativos y de sus propias comunidades, permitirá la comprensión de los puntos que orientarán un proyecto, una misión y que proyectarán el sentido de la educación. La reflexión permitirá que las identidades, los contextos y las relaciones educativas se proyecten en un ideal en común (Perrenoud, 2011; Van Mannen, 2003).

Si bien la educación actual habla de autonomía, de democracia educativa y muestra un sistema que confía en el desarrollo educativo de cada establecimiento, la realidad y la crítica existente desmiente lo prescrito en los documentos oficiales. El sistema se basa en el control y ese control, centralizado en los organismos gubernamentales, genera políticas de homogeneización de los diversos contextos educativos (Gonzales y Parra, 2016). Estas políticas no facilitan la reflexión y *bombardean* al sistema educativo con burocracia administrativa, lo que viene a ser el principal problema para el desarrollo de proyectos educativos contextualizados, representativo y que apunte a la diversidad de las comunidades (Candía, 2004; Murillo y Krichesky, 2015).

La problemática es profunda y responde a la necesidad de un cambio en el sistema educativo actual. Este cambio vendrá desde las propias comunidades educativas quienes deben ser actores importantes en la educación para el siglo XXI. Este proceso de mejora debe ser en base a proyectos educativos representativos de estas comunidades y mejorar centrándose en las siguientes interrogantes: ¿Cómo el reconocimiento de las múltiples identidades, presentes en las comunidades, puede facilitar el fortalecimiento de sus proyectos educativos y su vinculación con los distintos actores de estas? ¿Qué dispositivos, o acciones, permitirán a estas comunidades educativa debelar sus orientaciones, necesidades, realidades y contextos para el logro de sus propias metas educativas? ¿La política pública logra subsanar la actual carencia, y crítica, que la homogeneización de sus lineamientos educativos ha generado en la sociedad chilena de siglo XXI? para despejar la interrogante mencionadas se

analizaran tres puntos centrales: la centralización y homogeneización del sistema educativo chileno, el reconocimiento de la identidad como agente de fortalecimiento de los proyectos educativos y la reflexión dialógica como motor de cambio para las comunidades educativas.

La centralización y homogeneización como obstructores de los proyectos educativos locales

Gran discusión ha generado el sentido de la educación chilena actual. Desde las reformas del régimen militar en la década de los 70', la educación ha entrado en un proceso de constante cambio ideológico y político, lo que no quiere decir que antes de estas reformas la educación no *transmutara*, al contrario, el sistema educativo es un componente social que adquiere matices variados y múltiples y que responde a los contextos históricos que los países transitan (Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018). La reforma del régimen militar se enfocó en la desconcentración de la educación, es decir, una transferencia de responsabilidades del Estado a los gobiernos locales, aunque sin implicar una transferencia de mayor poder a los mismos, o una mayor participación ciudadana. Estos principios se fundamentaron en la economía de mercado o mejor dicho en el neoliberalismo (Bellei, 2015). El aspecto más importante de este proceso fue la municipalización de la educación, en el entendido que el Estado debía impulsar a empresarios privados en la gestión educacional, combinando subsidios estatales con financiamiento de privados. Ahora bien, a esa descentralización, la dictadura militar sumó un reemplazo de orientaciones y contenidos en la enseñanza, sustituyendo materias estimadas como conflictivas por otras vinculadas a valores nacionales (Cardelli, 2016).

Este proceso de desconcentración buscará ser revertido en la década de los noventas, por el retorno a la democracia. Para esto el Ministerio de Educación (MINEDUC) será el eje del cambio, o quien se responsabilice por el logro de este, buscando ser el centro de los lineamientos a nivel nacional, del mejoramiento educativo y siendo el fiscalizador de los procesos educativos que el sistema chileno desarrollará en sus aulas (Candía, 2004). En este último punto el MINEDUC se transforma en el centro de la política pública educativa en Chile, y desde este emanarán todos los lineamientos en contenido, actitudes, valores e identidad que los establecimientos reproducirán en las aulas. Este proceso llevará inevitablemente a la centralización de la educación chilena.

Las políticas públicas son el soporte teórico, legal y funcional de los sistemas educativos de los estados. En Chile estas políticas se caracterizan por su condición centralista, con el MINEDUC como gestor de todas ellas (Guzmán, 2005). Como consecuencia de esto, la educación está orientada a lograr respuestas econométricas y estadísticas como factor comparativo entre los estados, y si estas son exitosas, los grandes beneficiados son básicamente los gobiernos y las personas que lo representan (Álvarez, 2017).

Para el centralismo, las mediciones son necesarias con el fin de construir propuestas, pero la diferencia radica en cómo se utilizan los resultados para el fomento del desarrollo de los ciudadanos (Álvarez, 2017). Este sistema tiende a reflejar posiciones, intereses y visiones

individuales que desconocen el sentir de todos los contextos, identidades e ideologías existentes en las comunidades educativas, con relación a que somos un país de regiones, en muchos casos, con marcadas diferencias de desarrollo y cultura, las cuales requieren respuestas diversas (Turra y Villena, 2013). El centralismo termina convertido esencialmente en activismo, en la utilización de los medios para vender ideas y programas de homogeneización, muchos de ellos sin una medición de impacto en el tiempo que permita evaluar y verificar si alcanzan a producir algún resultado en la vida de los estudiantes y en la sociedad en general (Candia, 2004).

La centralización de la educación surge como una gran respuesta a la problemática generada por el régimen militar, pero de esta centralización surge a su vez una profunda homogeneización de los establecimientos y la enseñanza que esta imparte (Cardelli, 2016). La globalización a su vez viene a poner una traba profunda al sistema que surge desde el retorno a la democracia en Chile. Observamos un conflicto entre las comunidades educativas y los lineamientos centralistas que desconocen en muchos aspectos las realidades y necesidades propias de estas. La homogenización hace que la educación sea algo ajeno a las comunidades y que solo posiciona al proceso educativo, en las manos de los docentes y administrativos de estos establecimientos, que se transforman en meros reproductores tecnistas de las directrices establecidas. Esto propicia un choque identitario que afecta el logro de los proyectos educativos institucionales y a su vez provoca que las comunidades educativas entren en conflictos directos con sus contextos creando así una profunda problemática: el sentido de la educación pierde importancia y las comunidades educativas se ven mermadas en su participación en el proceso educativo (Pantoja, 2011).

Entonces ¿cuál es la forma ideal de fortalecer estos proyectos educativos y a su vez fortalecer el aprendizaje? Encontramos la respuesta en la visión descentralizadora de la educación que nos muestra un posible camino para fortalecer la educación. Los programas y proyectos descentralizados que tienen su origen en un sistema educativo que se construye desde el ámbito local y el escenario regional tienen la virtud de visibilizar las necesidades, los compromisos y los retos que ejecutan los diversos actores educativos, que representan en la práctica, las reales posibilidades para mejorar la calidad de vida y la movilidad social (Pontón, 2003). Es por esto que desde el 2014, y con la promulgación de la ley N° 20.845, se ha entregado el proceso de construcción, evaluación y seguimiento a las propias comunidades educativas, en procesos transparentes y democráticos de participación. En 2019 correspondía la nueva reconstrucción de estos proyectos a nivel nacional, que junto a la efervescencia social y las demandas educativas vinculadas a este hecho, podrían permitir la revaloración de estas instancias propuestas por el MINEDUC, y un inicio de la emancipación del centralismo (MINEDUC, 2014).

Una política pública de descentralización educativa que se apoye en las organizaciones de educación de carácter regional, le permitiría al gobierno central entender en forma objetiva los problemas sociales, económicos, ambientales y de desarrollo integral que viven los distintos contextos escolares en Chile, para poder tomar decisiones concordantes con la realidad del contexto nacional, que por cierto, se conoce con más propiedad desde aquellas

instituciones que estamos comprometidas permanentemente con los escenarios y las realidades comunitarias de nuestro ámbito local (Candia, 2004).

Pero ¿la descentralización subsana por si sola la tan dañada imagen de la educación chilena? ¿Existen otros factores que promuevan el reconocimiento de una identidad regional, comunal y comunitaria, propia en los proyectos educativos? El reconocimiento de los contextos y de la propia identidad, que emana desde las comunidades educativas es un conflicto que la centralización de la educación no ha podido subsanar. La identidad y el auto-reconocimiento por parte de las comunidades hacia los proyectos educativos, se transforman en las respuestas a esta incógnita, sobre todo en un sistema globalizado, teologizado, que conlleva un cambio constante de las identidades y creencias que el sistema educativo posee y que además se enfrenta a las demandas del siglo XXI, cuyo estándar es el *síndrome de la inmediatez* en una sociedad cambiante (Bauman, 2007).

Reconocer la identidad: una vinculación de la emocionalidad y fortalecimiento de los proyectos educativos

La sociedad actual vive un cambio generacional abrupto y continuo que se presenta como un revulsivo vertiginoso para el sistema escolar. La globalización del siglo XX y las nuevas necesidades del siglo XXI, ponen en tela de juicio este sistema rígido y perfila a esta problemática como la gran traba del sistema chileno centralizado. El sentido de pertenencia que facilita la vinculación y guía hacia el logro de las metas educativas, vive en crisis y no se subsana con las políticas que el MINEDUC plantea como ejes guías para los establecimientos (Bellei, 2014). Este ha generado un proceso de pérdida de vinculación identitaria, de parte de las familias y alumnos, al alejar estos proyectos educativos de la comunidad dificultando el salto cualitativo que el sistema educativo necesita. Este choque identitario entre las políticas desarraigadas de los contextos regionales, y las propias necesidades de las comunidades educativas son las principales causantes del desinterés y la desconfianza en el sistema actual (Pantoja, 2011).

Pero más que una crítica enfocada en destruir el sistema educativo chileno, debemos enfocarnos en analizar las posibilidades de mejoramiento que existe para los proyectos educativos de la mano del reconocimiento de las distintas identidades presentes. Como se dejó claro, en el apartado anterior, la centralización y el carácter homogeneizante de las políticas públicas centralizadas, atentan contra el propio auto-reconocimiento y la pertenencia de parte de estas comunidades hacia los establecimientos. El alumno, su familia y la comunidad no se identifican con su establecimiento, carecen de sentido de pertenencia y ven a la escuela como un lugar de paso sin influencia en su vida, todo esto cuando el sistema educativo no responde a sus necesidades y olvida su contexto como factor de mejora (Boggino, 2008). Esta crisis identitaria, y la falta de reconocimiento hacia los proyectos educativos, se fundamenta en el factor emocional y relacional del sujeto y su entorno (Ramos, 2005).

El factor emocional en este proceso de identificación se encuentra condicionado por múltiples variables. Algunas de ellas son la etapa escolar en la que se encuentran los alumnos/as, el contexto familiar-social, el bagaje cultural, pero sobre todo como ellos se proyectan y vinculan con los lineamientos escolares (Villaruel y Sánchez, 2002).

La posibilidad de crear vínculos en la escuela desde la dimensión afectiva-emocional genera reconocimiento propio y de los otros. Esto implica apego y adhesión al grupo de pertenencia, una variable indispensable que incide exponencialmente en el proceso educativo y que debe tener en cuenta los intereses, motivaciones, integración en grupos heterogéneos, etc. para el fortalecimiento de este apego (Simón, Giné y Echeita, 2016). Al identificarse con otros, compartir roles, reconocer actitudes, el estudiante se vuelve capaz de identificar a *él mismo*, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible, sintiéndose parte de la comunidad, de las clases y sobre todo del proyecto educativo que se desarrolla en el proceso de aprendizaje y sociabilización escolar (Riquelme, Garcés y Burgos, 2018).

Resulta pertinente reconocer la autopercepción en los niños/as o jóvenes, ya que es un signo y rasgo que brinda identidad cultural a sus integrantes, constituyendo un punto de partida en la adhesión a la comunidad. Si se les brinda la posibilidad de participar e interactuar, pueden no solo pertenecer, sino también ser referentes y actores fundamentales en sus propios contextos (Casas y Blanco-Blanco, 2016). La identidad y la pertenencia, por parte de la comunidad educativa, se perfilan como componentes y variables que influyen en la valorización de sí mismo y, en consecuencia, en la calidad de su proceso de aprendizaje. Siendo el reconocimiento de la identidad un punto a tener en cuenta por parte de los establecimientos en el momento de conformar sus proyectos educativos (Pantoja, 2011).

La creación de un clima institucional favorable resulta central, pues incide en el comportamiento, en las familias y su vinculación al establecimiento, y a su vez repercute positivamente en la pertenencia y los resultados de los alumnos en su proceso de formación. Desde esta perspectiva un auténtico desafío apunta al logro de proyectos educativos que se sustenten a través del diálogo, el debate, el respeto, la reflexión en conjunto. Aun en las diferencias encontramos mecanismos válidos para el mejoramiento de los procesos educativos una opción que lograra internalizar los vínculos de pertenencia e identidad (Villalobos y Quaresma, 2015).

El proponer estrategias metodológicas emanadas desde el reconocimiento de la diversidad identitaria de nuestras propias comunidades y que otorguen los elementos indispensables para construir categorías, lineamientos y nociones que promuevan la convivencia cotidiana en la comunidad escolar, permitirán alcanzar estas intenciones educativas.

Si bien no existen fórmulas únicas, pues cada institución en su contexto temporal, espacial y social diverso, existen enfoques, criterios y requisitos que se consideran básicos para fomentar un clima institucional que permitan vivenciar una percepción positiva de la comunidad, estas deben ser enfocadas hacia el "sentido y espíritu de pertenencia".

(Riquelme, Garcés y Burgos, 2018). Se mencionan, a continuación, algunas actitudes, componentes y variables que promueven vínculos relevantes que permiten el fomento de un clima institucional favorable entre los miembros de una comunidad educativa, enfocándose brevemente en los valores necesarios para la construcción de identidad y pertenencia.

En relación a la creación de pertenencia e identidad, los establecimientos deben fomentar en sus relaciones cotidianas valores que fortalezcan la convivencia en comunidad. Dichos valores serán el alma mater del mejoramiento educativo y la creación de un clima de trabajo enfocado en el aprendizaje en conjunto, centrado en las habilidades para el siglo XXI (Salamanca y Badilla, 2019; Casas y Blanco-Blanco, 2016). Los valores a fomentar para que los miembros de la comunidad educativa se consideren parte de ella son: Respeto por las iniciativas individuales, participación respetando las diferencias, autonomía personal, libertad con responsabilidad, practica del trabajo común como eje enriquecedor en las relaciones interpersonales, sensibilidad respecto del contexto interno, fomento de prácticas colectivas de trabajo y una actitud de servicio frente a la problemática del entorno de la comunidad local (Castro, 2004). Estos valores permitirán el desarrollo de una cultura escolar inclusiva e integradora en el desarrollo de proyectos educativos contextualizado a la realidad escolar, y sobre todo a las necesidades educativas reales de estas comunidades.

Implementar un Proyecto Educativo Integral resulta una valiosa estrategia en base al trabajo cooperativo e implica conocer las metas de la comunidad educativa. En primera instancia se debe respetar su construcción cultural, hábitos, acciones, relación con el contexto local y en segunda instancia participar, involucrarse individual y grupalmente proponiendo y compartiendo soluciones (Meza, 2011). El reconocimiento de la diversidad, de la emocionalidad y de la identidad, se orienta a ser una herramienta válida para el fortalecimiento de los procesos educativos, y en su génesis, para la creación de proyectos educativos consensuados y representativos.

Reflexión dialógica como herramienta para el fortalecimiento de los proyectos educativos

En este último punto, el pensamiento de Paulo Freire toma real importancia no solo por su carácter inspirador en el campo de la educación, sino también por la profundidad que entrega al valor del diálogo transformador, herramienta necesaria para la construcción de proyectos educativos eficientes. La acción dialógica desde la perspectiva de Freire es fundamental en la medida en que todavía subsiste, en ciertos sectores de la población, dudas sobre el valor del diálogo en contextos de asimetría, desigualdad e inequidad como características del contexto social en Chile (Baradit, 2019; Bellei, 2015). Lo anterior se transmite al sector educativo producto de su deslegitimación, por diversas razones, de la participación de las comunidades en la construcción de sus orientaciones (Turra y Villena, 2013).

A lo anterior, se suma una desconfianza estructural de una gran parte de la sociedad chilena, hacia una débil gobernanza, la devaluación de las políticas educativas y de las propias instituciones, entre otros factores. Por ello la postura frente al diálogo resulta revitalizadora respecto a los verdaderos alcances de éste en un proceso reflexivo, que se genere de forma colectiva. Es así como para Freire o Gramsci, el diálogo se refiere al encuentro que vincula la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad (Ojeda y Cabaluz, 2017; Perrenoud, 2011). Según esto, el dialogo reflexivo es la búsqueda horizontal y fraternal que se enfoca en encontrar nuevos caminos que transitar mediante el reconocimiento en el otro, con el otro y para el otro. Transformar la realidad en este caso se condice con la necesidad de reformular los proyectos educativos hacia una construcción en conjunto, adquiriendo un profundo sentido porque nos dice que no se refiere a imponer una realidad sobre la otra sino de transformarnos mutuamente y encontrar una nueva realidad de sostenibilidad y justicia en nuestros proyectos en común (Volante, 2011).

Lo último fortalece la necesidad de una descentralización de las políticas educativas, hacia la revaloración de las comunidades educativas. El diálogo reflexivo permitirá develar las necesidades subyacentes, en las propias comunidades educativas, permitiendo poner en tela de juicio nuestras creencias, nuestras orientaciones y encontrar un punto en común hacia donde girará nuestro proceso educativo. Es aquí donde el proceso reflexivo cobra real importancia, pero ¿qué tipo de reflexión es la que se necesita para el desarrollo del diálogo reflexivo fortalecedor de las comunidades educativas? Según Van Mannen (1977, 2003) clasifica distintos niveles de reflexión: reflexión técnica (que aplica el conocimiento existente), reflexión práctica (devela supuestos asociados a las acciones prácticas), y reflexión crítica (similar a la anterior, pero intenta identificar las ideologías subyacentes a la práctica). Según el enfoque de este estudio nuestra reflexión dialógica debe girar en torno a las últimas dos niveles de reflexión: la reflexión práctica y la reflexión crítica.

Esta visión sobre la reflexión es fortalecida por la idea de Schön (1983, 1987), en donde los actores educativos se involucran en experiencias que aborden los contextos reales de estos, lo que permitirá reconocer los lineamientos, y orientaciones, que las comunidades educativas necesitan. Otro autor que fortalece lo propuesto es Zeichner (1981), que toma como centro la problematización y análisis de alternativas de transformación de lo existente, con explícitos componentes éticos y políticos que atañen al contexto educativo (Altamirano y Cornejo, 2013). Como se observa, los procesos reflexivos, que puede llevar a cabo las comunidades, quedan expuestos a diversas racionalidades que están asociadas a intereses ideológicos del conocimiento, pero a pesar de esto, lo que debe primar en esta construcción dialógica es lo común y el *bienestar común*. Según esto, una comunidad que es capaz de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica, necesidades y realidades podría contribuir a una profesionalización de los actores, las comunidades y los proyectos educativos, puesto que le permitiría una comprensión de las situaciones complejas en las que se desempeña, abriendo oportunidades para la mejora de su quehacer (Perrenoud, 2011). Es así como queda de manifiesto la importancia de la reflexión para el fortalecimiento del diálogo, y por ende para el fortalecimiento de proyectos educativos, que responda a las necesidades reales de estas comunidades.

Retomando la perspectiva del diálogo, podemos decir que este motivará y se basará en el ejercicio de la ciudadanía activa por parte de las comunidades y sobre todo a la participación de las comunidades educativas en el fortalecimiento de su propia realidad. Un débil entendimiento del diálogo no nos permite ver su potencial transformador, pero apelando a los propios principios de éste es posible contribuir en la generación de acuerdos representativos de todos (Denegrí, Aguayo y Vargas, 2010).

El diálogo reflexivo se plantea como una herramienta útil para el desarrollo y fortalecimiento de proyectos educativos que fortalezcan la descentralización educativa, no como una forma de emancipación de los estados, si no como un instrumento útil para la revaloración de la identidad, las necesidades y los contextos que la educación centralizada han establecido como parámetros de la educación chilena.

CONCLUSIÓN

El sistema educativo chileno presenta un carácter centralizado que emana desde las políticas públicas que el MINEDUC plantea para los establecimientos chilenos. Además, este modelo centralizado desconoce las necesidades reales de las regiones y localidades alejadas del centro de Chile, pero en los últimos años, desde 2015, el MINEDUC ha focalizado sus esfuerzos en la construcción de procesos democráticos y reflexivos en donde la comunidad participe, en lo prescrito, instancias con mucho potencial, pero en lo real falta un estudio concreto sobre el estado actual de este proceso (Denegrí, Aguayo y Vargas, 2010).

El choque identitario que estas políticas, desarraigadas y descontextualizadas, generan en las comunidades educativas se perfilan como la piedra de tope para el logro de los resultados que los establecimientos necesitan para subsistir (Larrondo, 2012). Pero el cambio vertiginoso de la educación globalizada y el nuevo concepto de la educación para el siglo XXI, enfocado hoy en día en las habilidades para el siglo XXI, puede ser subsanado por un dispositivo reflexivo y construido en diálogo. Lo explicitado tal como se planteó, no agota el abanico de posibilidades que cada institución posee en esta construcción en sus propios proyectos. El mejoramiento vendrá del empoderamiento democrático, reflexivo y dialógico de las comunidades.

Reflexionar como comunidad desde una visión descentralizadora, para mejorar la realidad y el desarrollo de sus procesos educativos, permite el fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva y que responda a las necesidades reales de estas. Es aquí donde la participación, el diálogo y la reflexión de la institución escolar cumple un rol central pues, nuestros alumnos/as son perceptivos hacia el reconocimiento de ellos como actores reales de sus procesos de aprendizaje, de la red de relaciones que los integrantes de la comunidad educativa tejen y del sentido de pertenencia que estos dos configuran en la cotidianidad de los centros educativos. El desconocimiento de las identidades escolares, existentes en los distintos contextos educativos, se vuelve una traba profunda en el desarrollo académico y social de los distintos actores.

El clima institucional influye en la forma en que se percibe el ambiente que rodea a sus miembros, constituyendo el reflejo de los valores éticos, espirituales, académicos, culturales, sociales y de las necesidades educativas en los distintos contextos. Estas relaciones son básicas en las instituciones, ya sean públicas o privadas, e inciden en la construcción del espíritu de pertenencia e identidad que vendrá a fortalecer el desarrollo educativo de los estudiantes, de las comunidades, de los contextos locales y apoyara el fortalecimiento de las regiones dentro de la dinámica social de nuestro país. El proceso debe ser reflexivo, continuo, institucionalizado y representativo de las necesidades reales de estas comunidades, y como se planteó en el presente, debe construido en base al dialogo reflexivo.

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (2008). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Editorial Graó.
- Antúnez, S., Del Carmen, L.M, Imbernón, F., Parcerisa, P. y Zabala, A. (2004). *Del proyecto educativo a la programación en el aula. El qué, el cuándo y el cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Álvarez, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *RIESED*, 2(7), 52-73.
- Altamirano, P. y Cornejo, M. (2013) *Participación de las comunidades educativas en la formulación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la comuna de Chillán*. Chillán: Ediciones UBB.
- Baradit, J. (2019). *Rebelión*. Santiago de Chile: sudamericana.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: GEDISA S.A.
- Bellei, C. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile.: Lom Ediciones.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Boggino, N. (2008). *Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 14, 53-64.
- Castro, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: Función formadora de la escuela. *Educere*, 4(2). 475-482.
- Cardelli, J. (2016). La dictadura militar en la educación. *Encuentro de saberes*. 13 - 22.
- Candía, A. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: Un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(2), 179-200.
- Casas, Y. y Blanco-Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en hispanoamérica. *BORDÓN*, 68(4), 27-47.
- Conley, D., Dunlap, D. y Goldman, P. (1992). The vision thing and school restructuring. *OSCC Report*. 32(2), 1-8.
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). SINAIE Sistema nacional para la asignación con equidad para las becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. Santiago: Gobierno de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Denegrí M., Aguayo C. y Vargas S. (2010). El proyecto educativo institucional como instrumento de reflexión y participación de la comunidad. *Educare consultora Ltda*. Universidad de la Frontera. Temuco.
- Gonzales, J. y Parra, D. (2016). Mercantilización de la educación. Comentarios sobre la reforma educativa en Chile 2015. *Revista Enfoques Educativos*, 13 (1), 71-89.

- Guzmán C. (2005). Reforma educativa en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de educación*, 1, 1-12.
- Herrera J.F., Reyes-Jedlicki L. y Ruiz C. (2018) Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 17(2), 1-12.
- Larrondo, M. (2012) ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento educativo*, 49(1), 18-31.
- Meza, M. (2011). El proyecto educativo integral comunitario: Un instrumento para la promoción de la participación del docente. *Investigación y postgrado*, 5(1), 129-154
- MINEDUC (2014). Proyecto educativo institucional: orientaciones para su construcción". Ministerio de Educación, División de Educación General; Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/OrientacionesActualizacionPEI_Nov2015.pdf
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación - REICE*. 13, 69-102.
- Ojeda, P., y Cabaluz, J. (2017). La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político-transformadora. Reflexiones desde Gramsci para América Latina. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (10), 35-50.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Graó.
- Pantoja, S. R. (2011). Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social. *Polis, revista de la universidad bolivariana*. 1, 447-476.
- Pontón, B. C. (2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista mexicana de investigación educativa*. 1(2), 283-290.
- Ramos, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1, 641-668.
- Riquelme, C., Garcés, R. y Burgos, E. (2018). "Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile". *Revista Páginas de Educación*. 1, 108-129.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 447-476.
- Riquelme, C., Garcés, R. y Burgos, E. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 108-129.
- Salamanca, I., y Badilla, M. (2019). 21st century skills. An analysis of theoretical frameworks to guide educational innovation processes in Chilean context. *Springer Proceedings in complexity*, 37-46.

- Simón, C.; Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Turra, O., & Villena, D. F. (2013). La Especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 1(4), 229_239.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Villalobos, C. y Salazar, F. (2014). Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. *Centro de políticas comparadas en educación*, 1, 1-19.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 69, 63-84.
- Villarroel, G. y Sánchez X. (2002). "Relación Familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- Volante, P. (2011). Claves de la implementación de proyectos educativos exitosos. Santiago de Chile.
- Zeichner, K.M. (1981). Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education. *Interchange*, 2(4), 1-22.