

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

COMUNIDAD EDUCATIVA AMERICAN SCHOOL (CEAS)

2022



La Corporación Educacional Garrido Leiva, la Dirección, la Coordinación de Diseño y Desarrollo Curricular, Convivencia Escolar, Profesorado, Asistentes de la Educación, Profesionales de la Educación, Madres, Padres, Apoderadas/os y Estudiantado dan a conocer su Proyecto Educativo Institucional en concordancia con la legislación vigente.



TABLA DE CONTENIDOS

I.	CONTEXTO
	I.I Información institucional
	I.II Introducción
	I.III Reseña histórica
II.	IDEARIO
	II.I Misión
	II.II Visión
	II.III Perfil de egreso de estudiante
	II.IV Principios y valores
	II.V Sellos institucionales
	II.VI Descripciones, sentidos y sentires institucionales
	II.V.I Modernidad y escuela. Crisis como posibilidad
	II.V.II Educación y emociones
	II.V.III Enfoque de género
	II.V.IV Convivencia escolar
	II.V.V Comunidad educativa
	II.V.VI Vinculación familia-escuela
	II.VII Gestión Curricular
	II.VII.I Investigación pedagógica y coordinación de procesos de perfeccionamiento docente
	II.VII.II Conocimientos
	II.VII.III Competencias
	II.VII.IV Investigación-acción
	II.VII.V Orientación pedagógica de la CEAS
	II.VII.VI Planificación curricular: Interdisciplinariedad, currículum integrado, creatividad
	II.VII.VII Educación equitativa y de calidad
	II.VIII. Ley de inclusión
	II.IX. Perfiles
	II.IX.I Profesorado
	II.IX.II Estudiantado
	II.IX.III Apoderada/o
	II.IX.IV Director/a
	II.IX.V Gestor/a Educacional
	II.IX.VI Coordinador/a Curricular
	II.IX.VII Coordinador/a de Evaluación
	II.IX.VIII Coordinador/a de Equipo Nuclear
	II.IX.IX Encargada/o de Convivencia Escolar
	II.IX.X Tutoría
	II.IX.XI Coordinación y Gestión PIE
	II.IX.XII Docente de Educación Diferencial
	II.IX.XIII Psicóloga/o
	II.IX.XIV Fonoaudióloga/o
III.	EVALUACIÓN
	III.I Evolución de la evaluación

	III.I.I	Evaluación como juicio
	III.I.II	Evaluación como medición
	III.I.III	Evaluación como congruencia
	III.I.IV	Evaluación como fuente de información
III.II		Evaluación y sus intereses
	III.II.I	La evaluación en el currículum como producto
	III.II.II	La evaluación en el currículum como práctica
	III.II.III	La evaluación en el currículum crítico
III.III		Seguimiento y proyecciones
	III.III.I	Innovación en evaluación
		Post Scriptum
IV.		BIBLIOGRAFÍA
		BIBLIOGRAFÍA JORNADAS SOCIOPEDAGÓGICAS
ANEXO		TRANSFORMACIONES PROPUESTAS POR LA CEAS

I. **CONTEXTO**

I.I Información institucional

Establecimiento:	Colegio American School
RBD:	16997-8
Dirección:	Caupolicán 4056
Tipo de Enseñanza:	Básica y Media
Comuna:	Peñaflor
Dependencia:	Particular subvencionado
Teléfono:	22 811 6410
Correo electrónico:	colegio@comunidadamericanschool.cl

I.II Introducción

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se esboza en estas páginas ha sido discutido y analizado por la Corporación Educacional Garrido Leiva, Sostenedor, Encargado de Aseguramiento de la Calidad, Dirección, Equipo de Gestión, Profesorado, Profesionales y Asistentes de la Educación, Madres, Padres, Apoderadas/os y Estudiantado para entregar a la comunidad educativa en su conjunto un proyecto en el que se integre todo lo que somos y lo que queremos llegar a ser como institución.

Antes de comenzar es menester asumir el compromiso ciudadano que nos compete y, desde allí, establecer algunas reflexiones sobre la Educación en Chile y sus reformas, planteando el sentido que tiene la educación para nosotros como institución.

La educación es el motor de toda sociedad, si esta no funciona como debiese, si no tiene la potencia, entonces, inevitablemente, la sociedad tiende a estancarse, tiende a detener su marcha o a perder el camino. Aquí, en la educación, se juega el sentido de la sociedad que se va construyendo. Desde este lugar común, entendemos que la educación debe ser la prioridad; las problemáticas que se sucedan deben intentar solucionarse con la creatividad necesaria como para integrar a todas y todos los actores y sumar al máximo la legitimidad del sistema que se tiene que construir a base de lo que esperamos conseguir. Nosotros, como institución, asumimos que **la educación debe ser transformadora**. Tender a querer transformar positivamente la sociedad actual.

Si asumimos que la educación es el motor de la sociedad y que a partir de esta se puede transformar el sentido que se tiene de la sociedad actual, entonces asumiremos que la educación debe propiciar el cambio. Pero además tiene que cumplir una serie de condiciones objetivas que posibiliten que sea Equitativa, Inclusiva y con un fuerte sentido de lo público.

Ahora bien, la Comunidad Educativa American School (en adelante CEAS) es un espacio en que convergen diversas y diversos "sujetos" educativos, un espacio heterogéneo con multiplicidad de intereses provenientes de dichas/os actores. Junto con ello, al ser una institución educativa reconocida oficialmente por el Ministerio de Educación, debe responder a las exigencias de este organismo. Así, podemos deducir que una de las arduas e imprescindibles tareas de la CEAS es consensuar lineamientos curriculares coherentes con las exigencias externas y que den respuesta a las inquietudes de la comunidad. Encontrar el punto de equilibrio entre la obligación de cumplir la normativa educacional, y la necesaria autonomía para definir la gestión de los procesos internos.

Por su parte, cada integrante de la CEAS carga con experiencias de educación formal, no formal e informal, ha vivido o vive estas experiencias de forma estructural y particular, por tanto, reproduce y transforma cotidianamente la cultura escolar. En ese contexto, para dar unidad a la CEAS, consideramos las orientaciones ministeriales tendientes a dar coherencia, consistencia y pertinencia a principios socio-pedagógicos de la CEAS. Por lo que reconocemos intersecciones entre las inquietudes de la Comunidad con los Estándares de Aprendizaje, y consistentes coincidencias entre los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y nuestra Comunidad Educativa.

Creemos que es necesaria una revisión país, una nueva forma de entender el para qué de la educación en Chile, alejarla de la competitividad del mercado y acercarla a la solidaridad social, alejarla de las razones meramente cognitivas y hacerla más integral; alejarla de la clásica enseñanza y acercarla a nuevas metodologías y prácticas pedagógicas que quiebren los esquemas a los que nos hemos visto enfrentados por decenios. Por todo ello asumimos el compromiso de transformar la educación desde nuestra propia realidad en congruencia con los marcos legales que el Estado impone a las instituciones que reciben su financiamiento.

Inmersos en este complejo proceso de redefiniciones en las políticas públicas dirigidas a la Educación, la CEAS está dispuesta a responder a las necesidades sociopedagógicas desarrollando un modelo de educación centrado en el estudiantado, enfatizando la importancia de una vinculación entre familia y escuela. A partir de nuestro PEI pretendemos enfocar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que nos permita hacer más efectiva la educación que entregamos, fortaleciendo cada una de las áreas o sellos institucionales que hemos asumido como garantes de nuestra identidad. Estos son:

- Sustentabilidad y Salud
- Equidad e Inclusión
- Socioemocionalidad
- Lengua Extranjera
- Creatividad e Innovación

A partir de nuestro PEI y nuestro PME pretendemos llevar a cabo un camino que, a mediano y largo plazo, entregue a nuestros y nuestras estudiantes las mejores herramientas para desarrollarse en su vida de forma autónoma, crítica y saludable.

Para llevar a cabo este plan de mejoramiento debemos tener clara nuestra identidad institucional, asumiendo los principios y valores que como institución promulgamos. Los valores que mueven a los sujetos en el espacio del Establecimiento educacional son: Libertad y Creatividad, Equidad, Fraternidad¹, Pensamiento Laico, Respeto y Desarrollo de las Diversidades, Sustentabilidad Medioambiental. Por su parte, nuestros valores están ligados y comprometidos con: la Educación para la transformación, la Convivencia Consciente y Comprensiva, la Democracia y el Cooperativismo o Trabajo en Equipo.

La Educación del siglo XXI debe poseer los cimientos de la construcción de una sociedad verdaderamente democrática. Debe erradicar los prejuicios e imaginarios que reproducen la discriminación. Las y los actores educativos debemos dejar de utilizar mecanismos autoritarios y discriminadores, reconocer las diversidades, no temer al cambio, a lo complejo, a la multiculturalidad.

En concordancia con lo anterior nuestro proyecto curricular interpreta la importancia de elementos que hasta hace un tiempo no era posible incluir en lo relativo a la gestión institucional, curricular y del aula, como por ejemplo la emocionalidad. Con el tiempo, los modelos educativos de países líderes en educación han demostrado que lo cognitivo representa tan solo una parte del proceso de aprendizaje que toda persona debe obtener para desenvolverse libremente por el espacio mundo. Para que se cumplan los objetivos contenidos en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) nuestra institución se compromete con una educación integral mediante una praxis comunitaria consciente y preocupada por asegurar la igualdad de oportunidades, posibilitando el desarrollo del estudiantado, independiente de las condiciones y/o circunstancias de vida.

Así como en los procesos pedagógicos se integra la emocionalidad, se incorpora el enfoque de género en cada una de las prácticas emprendidas, pues es evidente que, aún cuando ha existido un avance en el último siglo en la integración de las mujeres en los procesos que se desenvuelven en el espacio público y en la igualdad que estas han alcanzado en el ámbito privado, no basta con ello. Debemos enfrentar una serie de condicionantes socioculturales que dificultan la llegada de las ideas igualitarias a todos los hogares; de allí que imprimamos en nuestra labor educativa el enfoque de género, posibilitando en cada uno de nuestros y nuestras estudiantes la reflexión en torno al género y a la posición cultural que juegan los dogmas instaurados hace siglos en nuestra sociedad.

¹ Cabe señalar que el concepto de fraternidad viene del léxico latín "frater" que significa hermano, es decir, alude al afecto y la confianza que se da entre hermanos, entre hombres. En base a ello, las teóricas feministas crearon el concepto de Sororidad, en donde se utiliza el léxico "sor", que significa hermana, para aludir a esa misma relación, pero entre mujeres.

La palabra fraternidad ha sido cuestionada dentro del contexto feminista, debido a que fue una divisa durante la Revolución francesa, donde se crea la "Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano", documento que no consideraba a las mujeres; ante tal hecho, la precursora del feminismo, Olympe de Gouges, escribe la "Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana", quien fue desacreditada públicamente y, entre otras cosas, muere guillotinado.

El uso del concepto de fraternidad -en este PEI-, sin desconocer el contexto histórico, se utiliza indistintamente para referirse a la hermandad entre hombres y mujeres, puesto que, por de pronto, no existe un concepto neutro que integre a todas y todos.

Junto con lo anterior, nos inspiramos en la necesidad de respetar, proteger y realizar el derecho humano a la educación. Entendemos la educación como un *derecho habilitante*², porque "permite la realización de todos los derechos humanos, en la construcción del conocimiento que hace posible la dignificación de la vida y por ello es también un derecho civil, político, económico y cultural"³.

Para finalizar, el presente documento es el esfuerzo colectivo de un grupo de hombres y mujeres comprometidas con la educación de sus niños, niñas y jóvenes, asumiendo los compromisos que la educación le encarga a cada una de las y los adultos que modelamos y guiamos el camino del estudiantado, con el propósito de que cada persona que compone esta comunidad educativa camine bajo el alero de un mismo fin . . .

"Lograr que nuestros y nuestras estudiantes aprendan felices"

² "Decir que la educación es un derecho consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos significa, en primer lugar, como lo hace el Relator Especial de Naciones Unidas Vernor Muñoz Villalobos en su informe sobre el derecho a la educación (2005), que cada vez es mayor la jurisprudencia de los tribunales nacionales, así como de los mecanismos regionales de derechos humanos, que demuestra que los derechos económicos, sociales y culturales, sí se prestan a recursos judiciales en los casos de violación flagrantes. La educación se encuentra entre estos derechos. El derecho a la educación es la clave para el disfrute de todos los derechos. La realización del derecho a la educación permitiría el disfrute de, entre otros, el derecho a la libertad de opinión y expresión y el derecho a la participación. El derecho a la educación debería hacerse efectivo sin discriminación". En: MAGENDZO, Abraham: *"El derecho a una educación, a una educación de calidad con equidad para todos: el ejercicio de un derecho humano"* Documentos Cátedra UNESCO DDHH/UAHC. sff

³ MUÑOZ, Vernor: *"El derecho a la educación: Una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia"* Recuperado en: <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>

I.III Reseña histórica

Toda historia tiene un origen, un principio que encauza el camino de la trama. La historia del Colegio American School comienza un 12 de diciembre de 2012, el día que los y las estudiantes, profesores y apoderados/as del extinto Colegio Inglés de Peñaflores se enteraron que el establecimiento había perdido el Reconocimiento Oficial del MINEDUC (Ministerio de Educación). Una sensación de caos y de sinsentido dio paso a la tragedia que encubre toda pérdida.

La normativa ministerial estipula que todo establecimiento educacional que incurre en el no pago de las leyes sociales y no soluciona en un plazo determinado dicho problema será notificado de la revocación del Reconocimiento Oficial. En estricto rigor el proyecto educacional que llevaba a cabo el Colegio Inglés era inviable administrativamente, el presupuesto obtenido por conceptos de subvención más el copago de las madres, padres y apoderados/as de los estudiantes no alcanzaba para cubrir los gastos operacionales del establecimiento, además, una fiscalización más acuciosa por parte del Ministerio habría verificado la imposibilidad de impartir la enseñanza en el local escolar ubicado en Caupolicán #4056, a ojos vista esa infraestructura atentaba contra el derecho a la educación.

El día 13, en menos de 24 horas, padres, madres, apoderados/as y profesores se concentraron en las dependencias del establecimiento para debatir qué pasos se seguirían. Aún rondaban voces que esperaban una solución dentro de los marcos legales para el Colegio Inglés, mas la propia realidad testificó para hacer notar que nada de eso era posible. El cuerpo docente no estaba al tanto de los problemas gravísimos que vivía el Colegio, algo andaba mal, pero nunca se creyó en la tragedia.

Pasadas las horas se hacía cada vez más patente el desconcierto de la administración de la sociedad sostenedora, al tiempo que el resto de la comunidad intentaba conciliar posturas, surge la posición que invita a los docentes a hacerse cargo de lo que quedaba de establecimiento educacional. Profesoras y profesores del colegio se reúnen, la voluntad está, sólo falta la posibilidad.

Luego que se comenzara a dar vida al germen del Colegio American School en las mentes de los profesores y las profesoras venía el segundo paso, buscar los recursos que permitieran llevar a cabo el proyecto en ciernes. Para eso ya se habían producido en el pasado intentos que no tenían proyección real y que sólo habían logrado hundir un poco más el Colegio anterior.

A fines del Mes, por medio de un apoderado que reconocía el valor de los profesores y la idea misma que anidaba en ellos se llegó hasta la familia Garrido Leiva, quienes junto a los profesores invirtieron los recursos para hacer real el colegio American School.

En febrero de 2013 se había creado la Sociedad Sostenedora American School. 10 accionistas en total conformaron la nueva institución jurídica. Manos a la obra.

Un día antes que comenzaran las clases esas mismas diez personas, más un fraternal grupo de trabajadores de la construcción terminaban las instalaciones del remodelado local escolar. Con la fuerza de los profesores y el empuje de una Familia que puso todo el potencial de una empresa en ciernes para dar vida a este proyecto se habían construido baños completamente nuevos, nuestro comedor, se había canalizado un riachuelo que cruzaba en medio el patio de estudiantes, se hizo tanto en tan poco tiempo, que una mística fraternal daba origen al Colegio American School.

Por fin, en marzo del año 2013 nació el Colegio American School. Con un discurso emotivo y esperanzador el director del Establecimiento junto a todos los miembros de la sociedad y la comunidad en general daban vida a este proyecto.

Comenzaban los esfuerzos por conseguir los nuevos objetivos. El primero estaba en marcha, el colegio inició sus funciones. Ahora faltaba el más importante. Conseguir el Reconocimiento Oficial. La sociedad sostenedora había logrado reunir el 65% de los recursos para funcionar todo un año lectivo, pero sin otros ingresos más que el Copago de los apoderados/as, haría falta mucha austeridad y orden.

II. IDEARIO

II.I Misión

Impartir una educación que contribuya al desarrollo integral de quienes componen la comunidad educativa mediante un aprendizaje profundo, principalmente con cualidades socioemocionales, para la mejora constante de la calidad de vida personal y social, especialmente de nuestras y nuestros estudiantes.

II.II Visión

“Ser reconocidos nacionalmente como una comunidad educativa innovadora y transformadora, orientada a la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables, conscientes, creativas y creativos, comprometidas y comprometidos con la transformación de la sociedad para construir un futuro más justo, igualitario, solidario, sustentable y saludable. Que para nuestras y nuestros egresados el valor de la perseverancia sea el sostén de una visión crítica y constructiva de la sociedad por venir”.

II.III Perfil de egreso de estudiante

Nuestras y nuestros estudiantes se caracterizarán por ser personas libres para la creación y la transformación positiva de su entorno, que busquen la justicia social como el principal motor del progreso, estableciendo relaciones interpersonales saludables y con una estrecha relación con el entorno natural, impulsando la conciencia ecológica.

Nuestros y nuestras estudiantes serán ciudadanos y ciudadanas con un espíritu crítico-reflexivo, con consciencia y comprensión emocional, laicos y empoderadas/os con los valores de la democracia; preparadas y preparados para la transformación social en base a la empatía, el trabajo en equipo y el cooperativismo como los motores fundamentales del desarrollo personal y social en el siglo XXI, lo que les ayudará a disponerse para habitar cualquier presente.

II.IV Principios y valores

Los principios que deben guiar los caminos que recorra la Comunidad American School tienen que configurarse a partir de la realidad que vivimos día a día y la realidad que queremos construir en un futuro próximo. Por su parte, los valores de cualquier institución forman el carácter de esta, así como la persona se forma en torno a una serie de valores que van dando sentido a su camino; por lo que a las instituciones se refiere, también se definen a sí mismas por sus valores, conceptos nodales que desenvuelven el actuar de los sujetos en la institución.

Tanto los *principios* como los *valores* de la CEAS, explicitados en la introducción, se desarrollan en los sellos institucionales.

II.V Sellos institucionales

Sustentabilidad y Salud

Fomentar actitudes proclives al autocuidado y la autocuración, adoptando un estilo de vida personal y societal activo y saludable que contribuya al bienestar integral, debe ser un propósito fundamental para la educación del ahora. El bienestar integral considera las relaciones de interdependencia humano-medio, por tanto, la salud mente/cuerpo personal y colectiva, se interrelaciona con la sustentabilidad. La CEAS debe ser sensible a los problemas ambientales y gestionar las consecuencias en la calidad de vida.

Equidad e Inclusión

La educación es un derecho, por tanto, debe responder a la necesidad de equidad e inclusión. La CEAS debe abrir sus puertas, sin distinción, a toda niña, niño, niñe y adolescente; Junto con rechazar cualquier tipo de discriminación, fomenta, mediante la expresión y visibilización, la valoración de las diversidades. Así como debemos asegurar el derecho a la educación, sostenemos la transformación de la cultura escolar mediante una praxis comunitaria consciente y preocupada por asegurar la igualdad de oportunidades, posibilitando el desarrollo del estudiantado, independiente de las condiciones y/o circunstancias de vida.

Socioemocionalidad

El aprendizaje profundo y permanente sugiere el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas habilidades se sustentan en la capacidad de reflexionar sobre una/o misma/o, colaborando con otras y otros de forma constructiva, reconociendo en el diálogo intersubjetivo la forma de resolución de conflictos, es decir, asumiendo que las historias de vida personal condicionan la construcción de subjetividad propia y ajena, por tanto, desde ahí es posible desarrollar la resiliencia y expresar empatía. El

desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye al bienestar emocional y la salud mental, la capacidad de llevar una vida saludable. Implica ser consciente del aprendizaje que uno prefiere, conocer las necesidades propias de desarrollo y las formas de mejorarlas, tanto personal como colectivamente.

Lengua extranjera

En un mundo con procesos de comunicación e interacción mediados por la interculturalidad, es necesario desarrollar la habilidad de utilizar distintas lenguas. La comprensión, interpretación y posibilidad de expresión de sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, ideas, opiniones y hechos de forma oral y escrita, contextualizadas social y culturalmente de acuerdo con las necesidades personales y colectivas, es decir, desde un enfoque comunicacional, es el propósito principal del desarrollo de este sello. Para ser pertinentes con el contexto nacional, se da énfasis al dominio del idioma extranjero inglés, no obstante, se pretende avanzar hacia una diversificación de las lenguas.

Creatividad e Innovación

Es importante que en el proceso de aprendizaje permanente se desarrolle la creatividad y el pensamiento crítico-reflexivo para la resolución de problemas. La educación actual debe propender al perfeccionamiento de la capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores personales, para otras y otros. La CEAS fomenta la iniciativa, perseverancia, toma de perspectiva y la habilidad de apoyarse mutuamente en la planificación y gestión de proyectos creativos e innovadores que incluyan el conocimiento y la comprensión de procesos y recursos para el desarrollo sostenible.

II.VI Descripciones, sentidos y sentires institucionales

II.V.I Modernidad y escuela. Crisis como posibilidad

La escuela es una institución nacida en el seno del paradigma moderno, por ende, proyecta lo inherente a éste -razón, objetividad, cuantificación, racionalidad técnica- a través de diversos dispositivos, ya sean leyes, decretos, documentos, orientaciones, incluso imaginarios. Y si bien la rápida expansión de la escuela ha significado importantes logros para las personas, como la alfabetización masiva o la expansión de los derechos, también ha significado consecuencias que no son muy sencillas de comprender a cabalidad, o dicho de otra manera, saber qué tan positivas o negativas son, como el ensalzamiento de la meritocracia, la construcción de las naciones (en no pocos casos al filo de la xenofobia) o la imposición de la cultura occidental (europea-blanca-heterosexual), pues aquellas "buenas intenciones" han traído consigo consecuencias que convirtieron a la escuela en un producto de causas externas coherentes con el paradigma dominante más que en una institución potencialmente transformativa.

La institución escolar es una construcción histórica que ha reducido la educación al espacio escolar, invisibilizando otras prácticas educativas no formales e informales, principalmente de tradición oral. Además, con el paso del tiempo la escuela ha naturalizado prácticas que necesitan ser desarticuladas, algunas de ellas de manera urgente. Por ejemplo, la organización del tiempo y el espacio escolar.

Hoy, el criterio exclusivo de organización por cursos es la edad del estudiantado, obviando los intereses, el desarrollo de habilidades, los ritmos y estilos de aprendizaje, y otros factores que bien podrían dar posibilidades de organización distintas a la actual.

Por otra parte, la escuela, al arrojarse la tarea de ser la encargada de la educación de niñas, niños y jóvenes, se encerró cual cárcel o monasterio "defendiéndose" de lo exterior, con ello, negándose a la posibilidad -tan exigida hoy- de vincularse con el medio. Todo lo que sucede dentro de la escuela debe ser educativo, e históricamente se ha considerado preferentemente educativo lo mental, restándole tiempo y espacio a la posibilidad de desarrollo corporal, emocional, espiritual, o a las capacidades procesuales. Por tanto, con la pesada carga del bagaje cultural escolar, siquiera pensar en la construcción de una escuela diferente, que no reproduzca la exclusión y discriminación preponderante desde su génesis hasta nuestros días, resulta ser una tarea ardua, pues significa un cambio radical de la cultura escolar, y para lograr aquello consideramos que no basta con nuevas imposiciones ministeriales, como ha sido la tónica de los últimos tiempos, sino con comunidades educativas (estudiantes, familias, trabajadoras y trabajadores de la educación) conscientes de los fundamentos epistemológicos educativos, específicamente de la racionalidad técnica del currículum dominante; en consecuencia, comunidades educativas que asuman la transformación social y la búsqueda de la felicidad, no sólo como los fines principales de la educación actual, sino también como una responsabilidad personal.

La escuela, con su carácter socializador, es un espacio inimaginable de posibilidades y obstáculos. La escuela, históricamente ha colaborado en la producción y reproducción de las relaciones humanas impuestas por los grupos dominantes de la sociedad, las que tienden a perpetuar la jerarquización de dichas relaciones. Según Althusser "la escuela enseña las «habilidades» bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su «práctica»"⁴. Frente a dicha reflexión, creemos que la escuela del siglo XXI debe ser activa, transformadora, e ir proponiendo nuevos desafíos, los que busquen que cada persona se desenvuelva según sus intereses y aptitudes, y no tratar de homogeneizar en torno a la cultura dominante.

La educación del siglo XXI debe erradicar los prejuicios e imaginarios que reproducen la discriminación. Debemos ser imparciales e inclusivos, buscar la equidad en la educación. Que las circunstancias sociales y/o

⁴ ALTHUSSER, Louis. "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado". 1970 (s-p)

personales no determinen la educación de las y los estudiantes, que no obstruyan su aprendizaje. La educación del siglo XXI nos invita a aprender a ser iguales y diferentes. A extirpar los prejuicios, los estereotipos, el imaginario patriarcal, hábitos que desconocen la diversidad sociocultural, generan discriminaciones y limitan la democratización.

¿Si no es por medio de la educación que acabamos con el círculo vicioso de la reproducción de las desigualdades y las injusticias sociales entonces por medio de qué?

II.V.II Educación y emociones

El sistema educativo, en general, en las últimas décadas ha estado orientado al desarrollo de las habilidades cognitivas o intelectuales, en menor grado a las motoras o motrices y finalmente a las socioemocionales. Y aunque en los Proyectos Educativos se hable de la transversalidad e integralidad en educación, en realidad no se le da la importancia que ciertamente merecen dichas habilidades, invisibilizando el rol de las emociones en el desarrollo de la personalidad de las y los estudiantes. Así, la transversalidad e integralidad se pierde entre el discurso de adultas y adultos influenciados por los vicios de la sociedad que habitan, adultas y adultos que, por consiguiente, muchas veces manifiestan sus prejuicios como algo natural, ignorando que – como dice Torres - *"Las instituciones educativas no están localizadas en un escenario ahistórico y asocial, sino que es el contexto social, cultural y económico en donde se ubican, el que condiciona de una manera decisiva la orientación y el valor de todo lo que tiene lugar en las aulas"*.⁵

En todo occidente, especialmente en la primera mitad del siglo XX, las emociones fueron consideradas un factor perturbador en el aula, pues intervenían como conductas que alteraban el aprendizaje cognitivo, el cual era considerado lo verdaderamente primordial. Paradigma reforzado por las escuelas psicológicas de la época. Sin embargo, a fines del siglo XX, el cuestionamiento a las teorías totalizadoras y a las grandes narraciones invitó, desde muchos campos, a producir un quiebre de paradigma. Es así como distintas corrientes psicológicas, de fines del siglo XX y principios del XXI, desechan la división entre lo cognitivo y lo emocional y validan lo emocional dentro del aula. Las nuevas teorías psicológicas demuestran que las emociones son parte importante del ser humano, del bienestar y el estar saludable emocionalmente es elemental tanto para las y los docentes como para las y los estudiantes, ya que, si bien a veces las emociones son expresiones de momentos alterados, también pueden ser el reflejo de momentos muy saludables⁶.

⁵ TORRES, Jurjo. "El currículum oculto". Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1998.- (p. 153)

⁶ CÉSPEDES, Amanda. "Educar las emociones, educar para la vida". Ediciones B Chile S.A. Santiago de Chile, 2008.-

Las niñas y los niños son seres emocionales desde que nacen y somos las y los adultos quienes debemos encargarnos de encausar sus emociones, porque para vivir bien es fundamental gestionar bien las emociones, de lo contrario nos enfermamos. Para ello es necesario que las profesoras y los profesores se sientan cómodos con las emociones propias, pues así las niñas y los niños irán adquiriendo gradual y paulatinamente una adecuada educación emocional.

Cuando las niñas, los niños, las y los adultos que les rodean y el entorno en general están emocionalmente calmos y equilibrados, en la comunidad educativa todo es distinto a como habitualmente vemos. Automáticamente desaparece el bullying, los problemas conductuales, los gritos, etc. Las y los estudiantes calmos aprenden con alegría, disposición y se motivan por aprender, así como las y los profesores emocionalmente calmos y equilibrados, motivan, realizan clases efectivas y ayudan a aprender.

¿Cómo pretender dejar las emociones fuera del aula, cuando estas son necesarias, vitales, inevitables, imprescindibles y constituyen la esencia de nuestro ser?

Actualmente la educación formal valida las emociones, pues sabe que un plano emocional sano favorece el aprendizaje, por lo tanto, ayuda al progreso cognitivo. Lo que irremediamente invita a profesores, profesoras y adultos en general que rodean a niñas y niños a trabajar en la educación de las emociones de estos/as. Para ello, desde la Gestión Curricular se trabaja para que todas y todos los actores educativos reconozcan sus emociones, las canalicen y expresen asertivamente. Con las y los estudiantes se trabaja, mediante talleres sobre habilidades socioemocionales, el autocontrol de las emociones que impactan negativamente en el proceso de construcción del aprendizaje profundo. Además, para favorecer el proceso de aprendizaje, mediación y desarrollo, trabajamos la autovaloración del cuerpo por medio del autocuidado y la construcción de identidad, prescindiendo de la valoración asignada por la cultura a cada sexo.

II.V.III Enfoque de género

A pesar de las apariencias de igualdad social entre hombres y mujeres, éstas últimas siguen sufriendo *discriminación de género*⁷ en distintos ámbitos y esferas de la sociedad, aunque con formas más sutiles. Basta con mirar algunos hechos y *cifras*⁸ para ratificar lo anteriormente expuesto. Según Freire, "*quien defienda, sea cual sea su motivación, que la igualdad de géneros es un hecho, se equivoca por completo. Ni en términos de*

⁷ Situación de marginación sistémica hacia las mujeres, está profundamente arraigada en la sociedad patriarcal. Implica que no se otorgan iguales derechos, responsabilidades y oportunidades a hombres y mujeres. [Servicio de información juvenil al estudiante (SIJE): "Guía de Actividades para fomentar la Igualdad de oportunidades entre niños y niñas". Federación autónoma de asociaciones de estudiantes (FADAE).

⁸ De los 815 millones de personas que pasan hambre, 456 millones son mujeres, es decir, 56% y 300 millones, es decir 36%, son niños y niñas (las wawas de esas mismas mujeres).

*poder, ni de visibilidad, ni de remuneración económica, ni en lo que respecta a la seguridad, a la salud, al grado y la intensidad de trabajo se ha conseguido el sueño de la equidad, un sueño que comenzó a esbozarse hace ya tres siglos*⁹.

La escuela es uno de los espacios más poderosos a la hora de influenciar las conductas de niños y niñas, sus roles de género y proyectos de vida.

Las y los educadores más ortodoxos muchas veces hacen vista gorda a la discriminación de género en el aula, basados en el creciente acceso de las mujeres a la educación formal, obvian los obstáculos con los que estas se encuentran en el sistema educativo.

Frente a quienes aún creen que los intereses diferentes, entre niños y niñas, son innatos, como un determinismo biológico, Flores (2005, 19) dice *"La cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Los géneros femenino y masculino son elementos de construcción social, constantemente afectados por el poder social que impone un tipo de femineidad a través de un determinado sistema sexo/género; como consecuencia, está abierto al cambio, es objeto de interpretación, y sus significados y su jerarquía cambian con el tiempo"*.

Como comunidad educativa, rechazamos la naturalización de los roles de género, incorporando medidas concretas que promuevan relaciones no discriminatorias. Medidas planificadas desde el *Equipo de Género* en base a talleres, como también, cuestiones más cotidianas. Los talleres de sexualidad están planteados con un enfoque de género, para que las y los estudiantes asuman un desarrollo sexual pleno y sin riesgos, abordando la sexualidad de forma integral, desprejuiciada y participativa. Pues, como dice Flores (2005: 84-85): *"Sólo un concepto de igualdad construido desde el reconocimiento de la diferencia individual, con independencia del género, permitirá el desarrollo de las potencialidades y la expresión de la riqueza propia de los seres humanos, sin limitaciones derivadas de su sexo"*.

En la cotidianidad, procuramos interiorizar el uso del lenguaje inclusivo como integrador en el campo simbólico y social de la equidad de género, con actividades como confección de afiches que invitan a visibilizar a niñas y mujeres por medio del lenguaje.

⁹ Freire (2004) Citado en Varela (2005: 8).

En la escuela, aún subsisten elementos que reproducen y eternizan el sexismo¹⁰ y su consecuente división sexual en los trabajos de los futuros hombres y mujeres. Todas y todos somos responsables de nuestro entorno y debemos reconocer que dicho entorno no es neutro, sino sexista.

Hay muchos factores importantes dentro de este entorno, como la familia, la escuela, los medios de comunicación de masas, por nombrar algunos. Si bien no corresponde aventurarnos a afirmar cuál de ellos es menos o más decisivo, sí podemos asegurar que la escuela es un organismo que no se debe descuidar, tanto por su alcance geográfico como por su elevada influencia en prácticamente todas las niñas y todos los niños. Por ello, fomentamos el desarrollo de una *"educación integral de niñas y niños al margen del género femenino o masculino (...) una educación en igualdad y para la igualdad, partiendo del hecho de su diferencia de sexo, pero sin tener en cuenta los papeles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista"*¹¹. Es necesario recordar que sexo no es lo mismo que género. En términos sencillos y simplificados *"el sexo vendría determinado por aquellas características (físicas, genéticas, instintivas) con las que nacen los seres humanos, en tanto que machos y hembras de la especie humana. Estas características serían diferenciales, universales y naturales"*¹². Por su parte, *"El género hace mención a la construcción social que las distintas culturas elaboran sobre la base de la pertenencia sexual, construcción que asigna rasgos de identidad, capacidades, aptitudes y roles distintos a las personas, configurando de esta forma dos géneros dentro de la especie humana, el masculino y el femenino"*¹³.

La educación en igualdad debe ser promovida desde una edad temprana y desde varias aristas. Las y los adultos tienden a desestimar las capacidades cognitivas de las y los niños. Sin embargo *"La base de la educación en igualdad está en la formación de una actitud crítica desde la infancia. No debemos infravalorar esta etapa, puesto que desde el nacimiento se constituye la identidad de género de la persona, y se establecen los cimientos sobre los que se desarrollará la personalidad del individuo y sus valores"*¹⁴. Es por ello por lo que no nos enfocamos en una asignatura o cualquier parcialidad, sino que buscamos impregnar todas las asignaturas, talleres y/o módulos, todo el entorno educativo, y así cada persona se desenvuelve según sus particularidades, desestimando lo que culturalmente se impone por el género.

¹⁰ Victoria Sau (2002) en su obra "Diccionario Ideológico Feminista" Volumen I define el sexismo como: "Conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino."

¹¹ Servicio de información juvenil al estudiante (SIJE): "Guía de Actividades para fomentar la Igualdad de oportunidades entre niños y niñas". Federación autónoma de asociaciones de estudiantes (FADAE).

¹² "Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres". Pág. 20.

¹³ "Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres". Pág. 21

¹⁴ Servicio de información juvenil al estudiante (SIJE): "Guía de Actividades para fomentar la Igualdad de oportunidades entre niños y niñas". Federación autónoma de asociaciones de estudiantes (FADAE).

En nuestra comunidad educativa se respetan y valoran las diversidades, comprendiendo que las formas de pensar, vivir y convivir no dependen del sexo de las y los actores educativos.

II.V.IV Convivencia escolar

La escuela debe ser un espacio experiencial, práctico-teórico que posibilite la adquisición de aprendizajes profundos. Aprendizajes sobre los que, la convivencia escolar, y más específicamente el clima escolar son aristas preponderantes, ya que tienen efectos comprobados sobre el rendimiento de las y los estudiantes, su desarrollo socioafectivo y ético, el bienestar individual y grupal, y sobre la formación ciudadana. El clima escolar ejerce un poder determinante en el desempeño de las y los estudiantes y su nivel de aprendizaje.

Responsabilizarse de la convivencia escolar, posibilitando la generación de un espacio comunitario es tarea de todas y todos los actores educativos, quienes colaboramos en la construcción de una convivencia escolar nutritiva, reconociendo los derechos de niñas, niños y jóvenes como inalienables, y poniendo atención a la diversidad de necesidades de quienes conforman dicha comunidad, cuidando su bienestar e integridad.

En relación con el trato con las y los integrantes de la comunidad, se tienen una serie de deberes que podemos sintetizarlos en los siguientes párrafos:

Utilizar el diálogo como primera herramienta para potenciar la convivencia, basada en el buen trato que sugiere la educación emocional. Por lo tanto, las y los estudiantes, ayudadas y ayudado por las y los docentes deben trabajar en el reconocimiento de sus emociones, el autoconocimiento, el autocontrol, manejo de impulsos y actitudes. Deben lograr expresar sus emociones de manera adecuada para brindar un trato respetuoso y no discriminatorio con todas y todos los integrantes de la comunidad educativa.

Para lograr esta convivencia, las y los estudiantes deben dar cuenta de una actitud colaborativa con las y los distintos integrantes de la comunidad, establecer y mantener relaciones interpersonales sanas y gratificantes mediante el diálogo y la comunicación asertiva que lleven a la resolución pacífica de conflictos que pudieran suscitarse en la comunidad.

Las y los estudiantes deben ser honestos y honestas consigo mismo/a y con la comunidad educativa, reconociendo los errores y las malas elecciones, aceptando la responsabilidad y consecuencias de esas acciones.¹⁵

¹⁵ Con el apartado de Educación y Emociones queda claro que la responsabilidad primera con respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales recae en las y los adultos.

Para que la convivencia escolar sea efectiva, algo primordial es potenciar la vinculación familia/escuela, por medio de la comunicación constante. Es de conocimiento popular que un hogar con un ambiente propicio para el estudio, en donde existe apoyo de madres, padres, apoderadas, apoderados, se tienen libros, etc. beneficia el aprendizaje de las y los estudiantes. Una relación eficaz entre la escuela y la casa también beneficia el aprendizaje. No obstante, es bastante complejo obtener avance de las y los niños cuando el apoyo en el hogar es insuficiente. Por lo tanto, además de asegurar la comunicación entre la escuela y la familia, debemos ayudar a madres y padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijas e hijos, a fomentar su participación, a hacer que intervengan activamente en las actividades escolares.

Como algunas niñas y algunos niños no cuentan, por diversos motivos, con el apoyo necesario del hogar, es probable que las tareas para la casa no sean una buena idea para mejorar los resultados académicos. Frente a dicha disyuntiva planteamos diversas estrategias que en conjunto buscan lograr la adquisición de aprendizajes de nuestras y nuestros estudiantes.

Para reducir el porcentaje de repitentes, se realiza, trimestralmente un análisis de asistencia y rendimiento académico y formativo, en el cual Secretaría emite un informe-análisis sobre asistencia a Dirección. Por su parte cada tutoría emite un informe-análisis sobre rendimiento pedagógico de sus estudiantes, y se derivan los casos complejos a Coordinación Pedagógica¹⁶. Posteriormente se lleva a cabo el Plan de Acción elaborado por el Equipo de Gestión. Dicho plan consiste en entrevistas personales de docente de asignatura, tutoría, gestión o coordinación (según corresponda) con madre, padre y/o apoderada/o de estudiantes valorados críticamente por la *evaluación y monitoreo del profesorado* para informar y proporcionar ayuda a quienes lo necesiten con mayor prisa, precisión y rigurosidad.

II.V.V Comunidad educativa

Tal como lo indica la Ley General de Educación en su artículo 9º, se entiende comunidad educativa como *«una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa cuyo objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos para asegurar su pleno desarrollo espiritual; ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico»*.

En esta dimensión, identificamos a las y los distintos miembros de la comunidad en su totalidad. Docentes, directivos, estudiantes, madres, padres y/o apoderados/as, asistentes de la educación, profesionales de la

¹⁶ Coordinación Pedagógica está compuesta por *curriculista, evaluador, coordinadora general y convivencia escolar*.

educación. Todas y todos quienes conforman la comunidad tienen derechos y deberes, además de participación y verificación del grado de satisfacción y adhesión al Proyecto Educativo compartido.

En el proceso de aprendizaje, mediación y desarrollo no hay actor irrelevante. La comunidad debe ser inclusiva con todas y todos sus miembros. Dentro de una institución educativa las labores de administración de los recursos, apoyo administrativo, técnico y de servicios son tan importantes como el trabajo en aula.

Para favorecer la democratización de la escuela contamos con distintos órganos de participación como el Centro de Madres, Padres y Apoderadas/os. Este organismo, además de integrar a todas las madres, padres y apoderadas/os a la CEAS, canaliza las aptitudes, intereses y capacidades hacia el bien común, hacia la *misión* del Proyecto Educativo Institucional. Proyecta acciones hacia la cooperación, solidaridad y respeto por el quehacer educativo.

Con las y los estudiantes, propiciamos la formación ciudadana mediante la actuación en el tiempo presente en los espacios de participación. El Centro de Estudiantes se vota anualmente y su esencia se basa en la identificación de las y los estudiantes con el colegio, el desarrollo de prácticas escolares responsables, sustentadas en la reafirmación de valores universales; efectuar un ejercicio responsable del grado de autonomía, libertad, vida democrática, el respeto (por sí mismo/a, por las y los demás y por el medioambiente), la solidaridad y la convivencia. Su ámbito de participación está centrado en actividades intelectuales, deportivas, artísticas, culturales, recreativas, etc.

II.V.VI Vinculación familia-escuela

La familia es el primer agente socializador durante la niñez, pero existen otros agentes socializadores, y uno de ellos es la escuela. Agente no menor si entendemos que cada estudiante transita aproximadamente un tercio de su jornada en esta.

Si bien los estudios especializados demuestran que cuando la relación familia-escuela es activa y cohesionada mejora la calidad de la educación, los establecimientos educacionales deben reconocer las limitantes actuales para llevar a la práctica dicho ideal (sin dejar de perseguirlo claramente).

La familia "tradicional" parece ser cada vez más una entelequia e independiente del análisis al respecto, en lo fáctico vemos que la estructura familiar es cada vez más diversa. El impacto de los medios de comunicación de masas, la incorporación *in crescendo* de la mujer al campo laboral, los trabajos lejos del hogar (muchas veces en otras ciudades), jornada laboral por turnos, entre otras, son condicionantes que obligan a la escuela a apoyar enérgicamente a la familia en la educación de niñas, niños y jóvenes.

Sabemos que las influencias que ejerce la dinámica familiar en el desarrollo psicosocioeducativo de cada estudiante son decisivas, por ello, junto con abrir la escuela a madres y padres para trabajar conjuntamente, es necesario también dar la tranquilidad a aquellas madres y padres que, por diversos motivos, no pueden estar tan presentes como quisieran en el desarrollo de sus hijas e hijos, de que como comunidad educativa nos preocupamos y ocupamos de la formación de sus hijas e hijos, de nuestras y nuestros estudiantes.

II.VII Gestión Curricular

II.VII.I Investigación pedagógica y coordinación de procesos de perfeccionamiento docente

La educación no es lineal ni tiene centro estático, sino una espiral no-centrada o multicentrada en que conviven espacios fronterizos difusos, interdisciplinarios, en que la genética, la psicología, la neurociencia, las culturas, las experiencias colectivas y personales se entrelazan para desafiar la capacidad de la comunidad educativa para, con todo ello asumido, propender al aprendizaje profundo de todas y todos los integrantes de la misma. Asimismo, mediante la praxis, transformar la cultura escolar. De ahí que uno de los desafíos de la fórmula Enseñanza-Aprendizaje es abrirse para dar cabida al Desarrollo como parte inherente y fundamental del proceso educativo, responsabilizándonos de la articulación de esta triada.

De acuerdo a lo planteado en el párrafo anterior y el diálogo del profesorado, en un acto tan simbólico como práctico, la CEAS reemplaza el tradicional enunciado Aprendizaje-Enseñanza por otro que nos invite a ir más allá en la interpretación y organización del proceso educativo. Así, se utiliza el enunciado "Aprendizaje-Mediación-Desarrollo".

Cuando hablamos de desarrollo necesariamente debemos referirnos a las competencias pues estas son, desde diversas lecturas de debates actuales sobre educación, la materialización de un proceso educativo complejo.

II.VII.II Conocimientos

La educación tradicional ha puesto el énfasis en el aprendizaje de contenidos, generalmente dissociado del desarrollo de habilidades. Al comprender el vértigo de la sociedad actual, el cambio constante, los avances tecnológicos, se hace imprescindible que el estudiantado desarrolle habilidades que den respuesta a actividades que probablemente aún no existan. Para ello es necesario que la escuela dé la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo y la creatividad como bases para el desenvolvimiento en el mundo actual. De complementar los contenidos a aprender con enfoques que inviten al estudiantado a

descubrir y construir conocimiento. En términos curriculares podríamos decir que en Chile, para referirnos a esta necesidad, se habla de habilidades.

Ahora bien, al realizar una lectura un poco más profunda del desarrollo curricular en Chile podemos decir que las habilidades comúnmente citadas son, en gran medida, equiparables a lo que la literatura internacional especializada llama *competencias*.

II.VII.III Competencias

Las competencias representan la capacidad que tiene la persona de movilizar los recursos personales, los “contenidos aprendidos”, hacia un desempeño de excelencia. Implican, por ejemplo, el proceso metacognitivo básico para resolver problemas. En otras palabras, quien no desarrolla la capacidad de aprender de su experiencia y reflexionar sobre cómo aprende, difícilmente desarrollará competencias, pues estas no emergen de la relación entre enseñanza y aprendizaje, de la visión tradicional de educación, sino desde la experiencia que permite un desarrollo integral, asociado a la creatividad, la crítica y la reflexión. Es decir, las competencias no se adquieren mediante un proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje, lo que sucede es que la persona *se hace más competente* en la medida que es capaz de autogestionar el desarrollo personal mediante la experiencia. Por tanto, sin espacios de autonomía y reflexión, el estudiantado no podrá hacerse más competente.

Estas no son ideas nuevas. Tanto Piaget como Vygotsky o Dewey planteaban esto hace bastantes décadas. Este último, por ejemplo, hacía la diferencia entre la instrucción con sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y los procesos de aprendizaje-desarrollo o el “proceso de desarrollo mantenido por medio del aprendizaje”. El proceso de desarrollo, complejo y multidimensional, no siempre está mediado por acciones de enseñanza instruccionales, sino por relaciones dinámicas de alta complejidad imposibles de predecir mediante rígidas hipótesis. En los procesos de asimilación cognoscitiva y actividad organizadora de cada persona para el desarrollo, más que transmisión y fijación de una adquisición externa, hay construcción de conocimiento mediada por la acción del entorno. Para Vygotsky, entre aprendizaje y desarrollo existe la solidaridad y la interdependencia propia de dos niveles distintos de procesos que, sin embargo, conforman una unidad.

En definitiva, consideramos que la inercia, el mecanicismo, la rigidez de la instrucción tradicional debe dar paso al desarrollo de competencias. El estudiantado debe tener la posibilidad de hacerse competente. No obstante, de acuerdo al análisis de las lecturas y el diálogo, para dar esa posibilidad al estudiantado, es necesario que el profesorado *“reflexione en la acción”*.

Concebimos al profesorado como un actor educativo que tiene un rol protagónico en la conformación de nudos y posibilidades en la cultura escolar, y el profesorado de la CEAS ha hecho una lectura crítica de las realidades educativas, de las políticas educativas, del trabajo con el estudiantado y sus familias, de las relaciones interpersonales entre todas y todos los integrantes de la comunidad educativa, de lo macro, lo meso y lo micro en educación. En consecuencia, hemos interpretado que algunas decisiones a nivel macro han generado una progresiva desprofesionalización y descualificación docente, relegando la praxis pedagógica a un trabajo teórico-administrativo en desmedro del proceso reflexivo necesario para la transformación de la cultura escolar. De ahí que en gran medida hemos asumido como método educativo la “investigación-acción”.

II.VII.IV Investigación-acción

En primera instancia, debemos comprender el contexto en que surge la institución educativa (y sus fines)²⁷ para resignificar el espacio/tiempo escolar desde las necesidades actuales. Dichas necesidades requieren de una diversificación de las prácticas educativas, diversificación implícita en el saber pedagógico, pero que se ha visto eclipsada por la tecnificación del trabajo docente. Además, urge flexibilizar la escuela en su conjunto. Los espacios, los momentos, las relaciones interpersonales. Establecer relaciones sociales dinámicas que superen la rigidez que, por momentos, entorpece el clima de convivencia escolar propicio, beneficioso y saludable entre todas y todos los integrantes de la comunidad para un aprendizaje afectivo y profundo.

En relación con el proceso educativo debemos acercarnos a una visión más compleja del aprendizaje ya que la instrucción no sugiere un desarrollo integral del estudiantado. Debemos asumir que los procesos educativos son multifactoriales y altamente dinámicos, por tanto, y en coherencia con la flexibilización planteada en el párrafo anterior, deben existir espacios para desarrollar la autonomía, la creatividad y el trabajo colaborativo, en pro de la “adquisición” de competencias pertinentes con el tiempo presente, tanto para el estudiantado como para el profesorado.

Para buscar el cumplimiento de lo recientemente expuesto, como adultas y adultos guía debemos comprometernos a desarrollar la capacidad de “manejar y manejarnos” en aquellos espacios de conflicto, indeterminados, emergentes, que implican situaciones de incertidumbre, ansiedad y/o angustia. Espacios en que la solución está relacionada, más que con fórmulas o recetas preestablecidas y estandarizadas, con reflexiones colectivas situadas desde el contexto. Reflexiones que permitan, en palabras de Schön, “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” y “reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”.

²⁷ Ver apartado II.V.I

Por todo lo anterior hemos querido dejar patente en nuestro PEI que somos una comunidad educativa que pretende transformarse pasando de ser una institución, en muchos sentidos reproductora, a una organización creadora, transformadora y liberadora.

II.VII.V Orientación pedagógica de la CEAS

La orientación pedagógica de la CEAS se sustenta en el que la educación sea entendida por toda la comunidad como un derecho social habilitante, equitativa; dándole fundamental importancia a la educación emocional, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales para que las y los estudiantes se sientan parte de una Comunidad que les escucha y acoge con amor, formando ciudadanas y ciudadanos críticos/as, creativas/os, responsables y participativas/os.

De esta forma los énfasis estarán puestos en el desarrollo de talleres y módulos que desarrollen un trabajo interdisciplinar y en el que la creatividad sea parte esencial del quehacer del estudiantado. Para ello se propone una cobertura curricular de los OA de manera integrada, no lineal, respondiendo a las necesidades e intereses de la CEAS.

II.VII.VI Planificación curricular: Interdisciplinariedad, currículum integrado, creatividad

Para Tamayo (2004) la interdisciplinariedad es un *"conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada"*.

De un tiempo a esta parte la literatura especializada ha planteado buscar estrategias cooperativas entre las disciplinas, que permitan al estudiantado realizar operaciones de transferencia entre ellas para lograr un aprendizaje integrativo que se acerque a visiones más holísticas de la realidad. La integración de disciplinas en educación ha sido divulgada en los últimos años, volviéndose ley en algunos países y dejándose a criterio de los establecimientos educacionales en otros como es el caso de Chile¹⁸.

¹⁸ La organización en asignaturas se considera un recurso para favorecer la organización escolar, pero no implica un límite para integrar diversas áreas con fines pedagógicos. La integración interdisciplinaria favorece la comprensión profunda y la aplicación de los conocimientos. (Bases Curriculares 2013)

El currículum integrado hace hincapié en los procesos, por lo cual tiene la cualidad de resistir a la enseñanza centrada en la memorización de contenidos que no estimula el interés por aprender de niñas y niños por, entre otras cosas, poseer una forma de organización fragmentada y alejada de la realidad.

Al centrarse en los procesos de aprendizaje, el currículum integrado realza procesos que la escuela ha relegado a segundo plano y favorece la motivación del estudiantado por el aprendizaje, pues existe una mayor libertad de seleccionar eventuales investigaciones de interés. Para Torres (1994):

“El desarrollo del pensamiento crítico de niños y niñas, y su socialización en general, se favorecen con los programas integrados al facilitarse la comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad; al ayudarles a reflexionar, comprender y criticar los valores e intereses que un determinado conocimiento, o forma de conocimiento, promueve y favorece.”

Los intercambios e integraciones que origina el currículum integrado son uno de los tantos desafíos que tiene la escuela en el presente siglo, pues lo que hoy vemos en ella es que, aun cuando se logre aprobar cada asignatura, al estudiantado se le hace complejo interrelacionarlas entre sí, y, por ende, adquirir aprendizajes profundos que vayan más allá de la copia, de la imitación, del aprendizaje básico, superficial. Un aprendizaje básico, por ejemplo, difícilmente o no necesariamente adecúa la estrategia de solución de problemas intelectuales para solucionar problemas socioemocionales, problemas que incorporan factores sociales y culturales y que han sido tradicionalmente defenestrados por las disciplinas autónomas, herederas del positivismo, cerradas en sí mismas, ávidas de una ficticia objetividad¹⁹ que ha relegado estructuralmente la subjetividad a un segundo plano, sino al olvido. Algo similar a lo sucedido con la subjetividad ha ocurrido con la creatividad.

La palabra creatividad sugiere muchas acepciones, para no divagar eternamente se utilizará la siguiente definición: *la capacidad de producir cosas²⁰ nuevas y valiosas.*

La creatividad se ha transformado en un bien reservado para una “minoría iluminada”, científicos, artistas que poseen un don prohibido al común de las personas. La escuela ha reforzado esta errada visión de la creatividad, pues al no fortalecer los procesos creativos de las y los estudiantes, al no desarrollar su creatividad, se da la respuesta fácil de que sólo algunas y algunos niños tienen el “don” o el “talento”, ignorando que, como dice Edward de Bono: “El pensamiento creativo parece no existir hasta que se presenta la oportunidad de utilizarlo”, por lo cual difícilmente podemos comprobar el pensamiento creativo de alguien

¹⁹ Véase Rorty (1990).

²⁰ En su sentido más amplio. Considerar las creaciones no sólo por el fondo, sino también por la forma. (Mauro Rodríguez Estrada)

si no ha sido promovido. Este mismo autor plantea en su libro "El pensamiento creativo" algunas ideas erróneas sobre la creatividad. La primera de ellas es *la creatividad es un talento natural y no puede ser enseñada*, probablemente esa sea la idea de muchas de las personas que trabajan en educación y así, amparadas y amparados en una idea errónea se liberan de la responsabilidad de fomentar la creatividad.

Está instalada en la sociedad la idea falsa de que la creatividad es un talento natural que no puede ser enseñada, debido a eso la desarrollan sólo algunas personas.

Probablemente al ser desarrollada por unas pocas personas, la creatividad se transforma en algo exclusivo de quien la posee, por ende, coloca al sujeto poseedor de la creatividad por sobre las y los demás. Este sujeto, vive una suerte de liberación individual que le genera no sentirse parte de las personas oprimidas y experimenta una superioridad intelectual que vuelve su creatividad acrítica y apolítica. Se convierte en una persona cooptada por la institucionalidad y ayuda a renovar el discurso de la hegemonía con lo que pierde su potencialidad emancipadora.

Pero la creatividad es una capacidad universal, una capacidad básica de todas las niñas y todos los niños, y sobre ella -junto con ella- se puede aprender y enseñar cualquier materia. No es exclusiva de científicos o artistas, no es algo mágico, sino que la poseen potencialmente todas las personas.

Si convergemos en que la creatividad no es privativa de unas pocas personas, podremos intentar solucionar problemas cotidianos con ideas creativas y transformarnos en artistas de nuestra propia vida. Mas, el desarrollo disciplinar del currículum nacional da cuenta de un disminuido y atrofiado desarrollo creativo, ya que -por ejemplo- sin interdisciplinariedad y con un vago autoaprendizaje es complejo estimular la inherente capacidad creativa del ser humano. Por ello, es necesario que la escuela, en lugar de reprimir, promueva la inquietud y la curiosidad del estudiantado, pues son la antesala de la creatividad, de la solución de problemas.

Ahora bien, la palabra creatividad aparece constantemente en la LGE, y todos los documentos emanados posteriormente desde el MINEDUC.

En los Objetivos Generales de la Educación Básica (art. 29) En el ámbito del conocimiento y la cultura: a). Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la *creatividad*. En el ámbito personal y social: e). Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y *creatividad* al desarrollo de la sociedad.

En los Requerimientos (Exigencia de salvaguardar el tiempo de libre disposición), en el punto 8 de las Orientaciones sobre el aprendizaje como en los OAT (Proactividad y trabajo) y en todas las asignaturas de las Bases Curriculares 7º Básico a 2º Medio (2015) el concepto creatividad está presente de manera constante, tan constante como el cambio de la sociedad actual, en donde debiese ser indiscutible la necesidad de desarrollar la creatividad de las y los estudiantes y los aportes que ello sugiere; como la capacidad de buscar nuevos enfoques, percepciones, interpretaciones, que les ayuden a abordar de manera reflexiva los problemas cotidianos. A abandonar los prejuicios y estereotipos epistemológicos legados por generaciones pasadas, a cuestionar las rutinas aprendidas por adultos castradores de inocencia, para ver, sentir y actuar con libertad y en aras de la emancipación personal y colectiva.

De esta forma se intenta que la mejora de los resultados esté ligada a la creación por parte de las y los estudiantes de sus propios mecanismos de aprendizaje, dejándoles un amplio margen para que puedan salvaguardar sus propios intereses y motivaciones de la enseñanza que el colegio estima necesaria.

II.VII.VII Educación equitativa y de calidad

Es innegable que tanto en materia de acceso como en aumento de los años de escolaridad a lo largo de las últimas generaciones los progresos han sido valiosos, un primer paso hacia una mayor equidad en educación. Pero el sistema escolar chileno adolece de baja calidad. Los resultados, especialmente para niñas, niños y jóvenes que provienen de los sectores más vulnerados, son mediocres.

Entre el acceso a la educación, la cobertura y la calidad de esta existe una gran brecha. Una educación de calidad y equitativa que permita el pleno desarrollo de cada persona, con igualdad de oportunidades a todas y a todos sin distingo de ninguna naturaleza, es la tarea actual en educación.

Los movimientos sociales de la última década han mostrado que el derecho a la educación no basta con la igualdad de acceso o cobertura, sino que es urgente materializar la igualdad de condiciones para que todo el estudiantado pueda desarrollar al máximo sus potencialidades, pues cuando hablamos de calidad en educación nos referimos tanto a la calidad de insumos, calidad de resultados, calidad de los procesos, como la calidad del currículum, y cómo se vinculan todos los medios y recursos materiales, pedagógicos, curriculares, para asegurar la igualdad de resultados.

Junto con valorar el progreso en cuanto a acceso y cobertura debemos reconocer que el compromiso actual es la calidad y la equidad. En palabras de Magendzo "(...) *la equidad debiera ser parte de una política pública intencionada. Las autoridades encargadas de las decisiones educacionales deben ser sensibles a la idea de que son responsables de favorecer o desfavorecer la equidad*".

Finalmente, se aspira a que el desarrollo y la construcción curricular de la CEAS sea la base para que el estudiantado desarrolle un aprendizaje tridimensional con énfasis en las habilidades denominadas blandas que le permitan potenciar y fortalecer su capital cultural social para generar en ellos las mejores oportunidades para su desarrollo posterior.

De lo anteriormente expuesto se desprenden los siguientes objetivos curriculares institucionales:

- Diseñar Talleres de desarrollo integral en los que se privilegie el trabajo interdisciplinario y creativo con la finalidad de alcanzar un desarrollo óptimo de habilidades de Comunicación, Pensamiento Crítico y de Tratamiento de la Información.
- Coordinar la interrelación entre los diversos Planes de la CEAS para desarrollar efectivamente los objetivos planteados en el PEI, el PME, el Plan de Acompañamiento Docente (PAC), el Plan de Formación Ciudadana y el JEC a fin de lograr una Gestión Institucional más eficiente en el logro de los Aprendizajes de cada uno de nuestros y nuestras estudiantes.
- Fortalecer en los Talleres y en las Asignaturas el desarrollo personal y social de cada uno de nuestros y nuestras estudiantes focalizando la incorporación en Planificaciones y en el trabajo de aula de los valores asumidos como propios por la institución a razón de los contenidos del PEI y los Sellos Institucionales.
- Realizar procesos dialógicos en el tratamiento de conflictos o crisis junto a todas y todos los actores de la comunidad educativa a fin de que los compromisos sean adquiridos autónomamente y respetados responsablemente.
- En términos Administrativos, el Equipo de Gestión del Establecimiento debe gestionar la implementación eficiente de los Talleres, del horario escolar, incorporando a las y los docentes y talleres necesarios para el cumplimiento de los objetivos trazados.
- Sistematización de las reuniones con los diferentes estamentos que constituyen la Comunidad Escolar con la finalidad de atender los requerimientos propios del sistema y de los organismos pertinentes.
- Incorporación de los objetivos trazados en JEC en el Plan de Mejoramiento Educativo con el fin de focalizar recursos y sistemas de organización para lograr los objetivos propuestos por el Plan.

En definitiva, todos los ámbitos de la gestión curricular intentan llevar a cabo el desarrollo de la política de tránsito a la inclusión, preocupándose, principalmente, por el apoyo al estudiantado en relación con la igualdad de oportunidades. La articulación entre equipos afines a la gestión pedagógica, la flexibilización de la currícula focalizándose principalmente en el estudiantado que requiere de más apoyo psicosocioeducativo para el logro de los OA, específicamente en la evaluación de estos y en las Situaciones de Aprendizaje gestionadas por el profesorado, permitirá que las estrategias que se desarrollen posibiliten un tránsito más efectivo hacia la "Escuela Inclusiva". Para ello el profesorado debe ser creativo e innovador y desarrollar el modelamiento de las competencias claves para el aprendizaje permanente.

La gestión pedagógica debe favorecer la transformación de la cultura escolar a través de la organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo por parte de la coordinación curricular que, mediante prácticas y procedimientos dialogados y consensuados con el profesorado y el estudiantado, avance en el desarrollo del horizonte pedagógico emanado del PEI. Asimismo debe orientar el diseño y la construcción curricular hacia la flexibilización siguiendo el enfoque de la diversidad mediante medidas curriculares pertinentes para que cada estudiante tenga la posibilidad de desarrollar su potencial y aprendizaje, independiente de las condiciones y/o circunstancias de vida. La finalidad es transitar hacia una escuela más inclusiva, socioemocionalmente más responsable.

II.VIII. Ley de inclusión

La CEAS es un colegio de índole Particular Subvencionado, por tanto, recibe aportes del Estado; desde esta perspectiva la institución es respetuosa de la legislación vigente. Así, la institución educacional desde el año 2014 (antes del inicio de las reformas educacionales en curso) lleva a cabo un proceso de selección no discriminatorio, en el que las y los estudiantes se presentan en igualdad de condiciones, no son sometidos a ninguna prueba de selección que mida su rendimiento, la documentación necesaria para el proceso de admisión en ningún caso tiene como condicionante el rendimiento anterior del o la estudiante.

Desde esta perspectiva y según ha quedado consignado en la Introducción del presente Proyecto Educativo Institucional, la CEAS es partidaria de llevar a cabo un amplio proceso de reformas que nos permita poner en el nivel de importancia que la educación se merece en un país que intenta alcanzar un desarrollo no solo material sino fundamentalmente a partir de una mayor cohesión y justicia social. Por esto, hemos considerado importante asumir que el derecho a la Educación es un derecho Habilitante, pues a partir de esto, se puede comprender que es la Educación la que abre las puertas a todos los demás derechos y a la responsabilidad social de cada uno y cada una de los y las ciudadanos que componen la estructura social.

Por consiguiente, la CEAS es una institución que se compromete a:

- No discriminar arbitrariamente a ningún estudiante, ni familia postulante.
- Establecer un proceso de admisión transparente, informado y no discriminatorio.
- Que cada estudiante que repita tendrá la posibilidad de continuar sus estudios, al menos una vez, en el Establecimiento Educativo.
- Buscar todos los mecanismos necesarios para respetar la legislación vigente, incluido el traspaso de la Sociedad Sostenedora a una institución sin fines de lucro.

II.IX. Perfiles

El presente apartado permite establecer qué necesitamos de cada integrante de la CEAS para que nuestro proyecto educativo sea posible de implementar y lograr la visión y misión declarada. El perfil de cada integrante se desagrega en competencias funcionales genéricas, específicas, conductuales y/o de gestión, según corresponda, que posibiliten ser motores para la transformación de la cultura escolar.

II.IX.I Profesorado

El profesorado de la CEAS debe:

- Desarrollar habilidades que le permitan trabajar en equipo, motivar y conducir hacia metas comunes, identificar, planear y resolver problemas; asimismo trabajar de forma autónoma, comprendiendo que la profesionalización docente es un proceso constante de aprendizaje.
- Diseñar e implementar diversas estrategias, materiales didácticos y procesos de evaluación en base a criterios determinados tomando en cuenta el contexto psicosocioeducativo del estudiantado, con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje-mediación-desarrollo, asumiendo, a su vez, la importancia de la retroalimentación en la recursividad de dicho proceso.
- Aplicar de manera empírica y práctica los conocimientos, promoviendo nuevas estrategias dentro del quehacer educativo de manera crítica.
- Crear, estructurar, canalizar y llevar a cabo programas propios fomentando la innovación en los distintos ámbitos del sistema educativo.
- Manifestar un profundo carácter de responsabilidad social, que atienda a las necesidades mediatas e inmediatas de sí misma/o y de su entorno; a su vez, valorando su rol y

compromiso con la comunidad basado en el respeto y aceptación de todas y todos sus integrantes.

- Responsabilizarse constantemente de su quehacer pedagógico formulando estrategias que permitan su desarrollo personal y manejo profesional de las distintas disciplinas y/o habilidades de su área, para, a partir de los resultados obtenidos, generar nuevas competencias en pro del proceso de aprendizaje-mediación-desarrollo.
- Reflexionar sobre su práctica desde una perspectiva de género comprendiendo la importancia del papel del profesorado en la (de)construcción y afirmación de subjetividades.
- Promover la sustentabilidad y la transmisión de valores ecologistas mediante la práctica de reducción, reutilización y reciclaje en su quehacer pedagógico.

II.IX.II Estudiantado

El estudiantado de la CEAS debe:

- Brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a cada integrante de la comunidad educativa.
- Ser una persona honesta en todos los ámbitos de la vida.
- Ser responsable con la asistencia a clases, la puntualidad y el cumplimiento de deberes escolares.
- Estudiar, esforzarse y superarse para alcanzar el máximo de desarrollo de sus capacidades, siendo constante y perseverante en su proceso de aprendizaje.
- Practicar la solidaridad mediante la colaboración, cooperación, empatía y trabajo en equipo para la transformación de la convivencia.
- Respetar el proyecto educativo y el reglamento interno de la comunidad educativa.
- Desarrollar el sentido de pertenencia mediante el cuidado de la infraestructura y la conciencia medioambiental.
- Desarrollar habilidades socioemocionales, tales como la autonomía, la asertividad y la resiliencia, para la creación y transformación positiva de su entorno.
- Cultivar un espíritu reflexivo, crítico, consciente de sí y de su entorno sociocultural.
- Adquirir y promover la conciencia corporal mediante el autocuidado y los hábitos de vida saludable.

II.IX.III Apoderada/o

El apoderado/a de la CEAS, como principal responsable de la educación de sus hijos e hijas, debe:

- Informarse y apropiarse del proyecto educativo y normas de funcionamiento de la comunidad educativa escogida.
- Ser un agente activo, permanente y constante en el proceso educativo.
- Cumplir con los compromisos asumidos con la comunidad educativa.
- Modelar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a cada integrante de la comunidad educativa.
- Mostrarse como un/a adulto/a honesto/a y responsable frente a la comunidad educativa y para con el desarrollo personal de su hija/o.
- Ser responsable y puntual con la asistencia a reuniones, entrevistas, asambleas y actividades que disponga la comunidad educativa, no delegando sus deberes en terceras personas o integrantes del establecimiento.
- Mostrarse como un/a adulto/a proactivo/a, no esperando consecuencias desfavorables, evitando reacciones tardías que afecten la convivencia escolar.
- Comprender que el desarrollo personal del estudiantado depende directamente del apoyo emocional que la familia le brinde a su hija/o.
- Evitar reaccionar de manera descontextualizada cuando no ha sido parte activa del proceso educativo de su hija/o.
- Aportar al desarrollo del proyecto educativo en conformidad a la normativa ministerial e interna de la comunidad.

II.IX.IV Director/a

El Director de la CEAS debe:

- Gestionar la relación con la comunidad y el entorno.
- Representar al establecimiento.
- Definir el PEI y la Planificación Estratégica del Establecimiento.
- Difundir el PEI y la Planificación Estratégica del establecimiento.
- Gestionar el Clima Organizacional y la Convivencia.
- Informar oportunamente a las y los apoderados acerca del funcionamiento del Establecimiento.
- Participar de la Toma de decisiones sobre inversiones en el Establecimiento.
- Gestionar el personal.
- Coordinar y promover el desarrollo profesional del cuerpo docente.

- Coordinar y ejecutar el proceso de admisión de estudiantes.
- Dar cuenta pública de su gestión.
- Monitorear y evaluar las metas y objetivos del Establecimiento.
- Asegurar la disponibilidad de recursos pedagógicos a los docentes.

II.IX.V Gestor/a Educacional

El Gestor o Gestora Educacional de la CEAS debe:

- Establecer lineamientos educativos-formativos al interior de los diferentes ciclos y grados.
- Difundir el PEI y la Planificación Estratégica del Establecimiento.
- Gestionar el clima organizacional y la Convivencia.
- Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.
- Gestionar el personal.
- Monitorear y evaluar las metas y objetivos del Establecimiento.
- Planificar y coordinar las actividades de su área.
- Administrar los recursos de su área en función del PEI.
- Coordinar aspectos operativos y administrativos del ciclo.
- Coordinar y orientar las labores administrativo-docentes.
- Coordinar aspectos disciplinarios de la función docente.
- Coordinar y supervisar el trabajo académico y administrativo de los Responsables de departamento.
- Supervisar la implementación de los programas en el aula.
- Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
- Elaborar y gestionar proyectos de mejoramiento.
- Entregar apoyo al profesor/a en el manejo y desarrollo del grupo.
- Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.
- Gestionar proyectos de innovación pedagógica.
- Organizar actividades no lectivas.

II.IX.VI Coordinador/a Curricular

El Coordinador Curricular de la CEAS debe:

- Establecer lineamientos educativo-formativos al interior de los diferentes niveles.
- Difundir el PEI y la Planificación Estratégica del establecimiento.
- Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de Decisiones.
- Monitorear y evaluar las metas y objetivos del Establecimiento.
- Planificar y coordinar las actividades de su área.
- Administrar los recursos de su área en función del PEI.
- Coordinar aspectos operativos y administrativos del Currículo.
- Orientar las labores administrativo-docentes.
- Coordinar aspectos disciplinarios de la función docente en lo que respecta a su área.
- Coordinar y supervisar el trabajo académico y administrativo de los Jefes de Departamento.
- Supervisar la implementación de los programas en el aula.
- Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
- Acompañar el proceso de evaluación docente.
- Elaborar y gestionar Planes y Proyectos de Mejoramiento.
- Orientar a las y los estudiantes en el proceso de elección vocacional y de Desarrollo Personal.
- Organizar el Currículo en relación con los Objetivos del PEI.
- Asegurar la implementación de Planes y Programas.
- Entregar apoyo al profesor/a en el manejo y desarrollo del grupo curso.
- Adecuar estrategias de enseñanza para el aprendizaje.
- Supervisar las adecuaciones curriculares de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- Gestionar proyectos de innovación pedagógica.

II.IX.VII Coordinador/a de Evaluación

El Coordinador de Evaluación de la CEAS debe:

- Difundir el PEI y la Planificación Estratégica del Establecimiento.
- Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de Decisiones.
- Monitorear y evaluar las metas y objetivos del Establecimiento.
- Planificar y Coordinar las actividades de su área.
- Coordinar aspectos disciplinarios de la función docente.
- Coordinar y supervisar el trabajo académico y administrativo de los Responsables de Departamento.

- Supervisar la evaluación de los programas en el aula.
- Dirigir el proceso de evaluación docente.
- Elaborar y gestionar proyectos de mejoramiento.
- Organizar el Currículo en relación con los objetivos del PEI.

II.IX.VIII Coordinador/a de Equipo Nuclear

El coordinador o la coordinadora del Equipo Nuclear de la CEAS debe:

- Establecer lineamientos educativo-formativos al interior de los diferentes grados.
- Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.
- Gestionar el clima organizacional y la convivencia.
- Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.
- Gestionar el personal.
- Planificar y coordinar las actividades de su área.
- Coordinar aspectos administrativos y operativos del Ciclo.
- Supervisar la implementación de los programas en el aula
- Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
- Elaborar y gestionar proyectos de mejoramiento.
- Involucrar colaborativamente a las y los apoderados.
- Asegurar la implementación de Planes y Programas.
- Adecuar estrategias de enseñanza para el aprendizaje.
- Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.
- Gestionar proyectos de innovación pedagógica.

II.IX.IX Encargado/a de Convivencia Escolar

El Encargado de Convivencia Escolar de la CEAS debe:

- Establecer lineamientos educativo-formativos al interior de los diferentes niveles.
- Difundir el PEI y la Planificación Estratégica del Establecimiento.
- Gestionar la Convivencia Escolar.
- Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.
- Informar oportunamente a las y los apoderados acerca del funcionamiento del establecimiento en lo relativo a su área.
- Coordinar y ejecutar el proceso de admisión de las y los estudiantes.

- Planificar y Coordinar las actividades de su área.
- Elaborar y gestionar proyectos de mejoramiento.
- Orientar a las y los estudiantes en el proceso de elección vocacional y de Desarrollo Personal.
- Entregar apoyo en el manejo y desarrollo del grupo.
- Administrar la disciplina de las y los estudiantes.
- Organizar actividades escolares no lectivas.

II.IX.X Tutoría

La Tutoría de la CEAS debe:

- Organizar, supervisar y evaluar las actividades específicas de Orientación.
- Velar, junto con la Gestión, por la calidad del proceso de enseñanza Aprendizaje, Mediación y Desarrollo en el ámbito de su curso.
- Mantener al día los documentos relacionados con la identificación de cada estudiante y marcha pedagógica del curso.
- Entregar informe escrito con calificaciones parciales y anuales a las y los apoderados.
- Confeccionar responsablemente el informe de conducta de las y los estudiantes pertenecientes a su tutoría de curso.
- Informar a las madres, padres y apoderados/as la situación de las y los pupilos a su cargo, en entrevistas y reunión de apoderados/as.
- Asistir y/o presidir los consejos que le correspondan.
- Orientar al estudiantado sobre la necesidad de mejorar sus aprendizajes y responsabilidad, manteniendo reserva frente a los problemas o situaciones personales de cada estudiante que le sean confiados, y darlas a conocer a quien sea derivado.
- Ser el nexo de su grupo curso con la Dirección, Gestión y Coordinación, y Docentes, sobre todo frente a situaciones de carácter conflictivo.
- Mantener comunicación efectiva con el Encargado de Convivencia, para apoyar la resolución pacífica de conflictos.

II.IX.XI Coordinación y Gestión PIE

La Coordinación y Gestión PIE de CEAS debe:

- Coordinar la elaboración, ejecución y evaluación de las distintas etapas y actividades comprometidas en el PIE.
- Conocer la normativa vigente y preparar las condiciones en el establecimiento educacional para el desarrollo del PIE.
- Conformar el equipo técnico y establecer las funciones y responsabilidades de cada uno de los integrantes del PIE.
- Informarse de los diversos programas que el establecimiento se encuentra implementando y colaborar con el equipo de gestión para articular el PIE con dichos planes y programas. (PME)
- Gestionar el buen uso del tiempo, de los espacios y los materiales comprometidos en la planificación, liderando la instalación de una cultura de colaboración en los establecimientos. (Gestión)
- Definir y establecer procesos de detección y evaluación integral de estudiantes con NEE permanentes y/o transitorias.
- Asegurar que el Plan de Apoyo Individual (PAI) de el o la estudiante considere los resultados de la evaluación diagnóstica registrada en el Formulario Único. (Gestión)
- Coordinar en el marco del PIE, el trabajo entre los equipos de salud y educación. Velar por la confidencialidad y buen uso de la información de las y los estudiantes y sus familias.
- Monitorear permanentemente los aprendizajes de las y los estudiantes. Asesorar y hacer seguimiento al uso del Registro de Planificación y Evaluación PIE. (Gestión)
- Participar en los equipos de observación de clases, retroalimentar.
- Establecer y coordinar mecanismos de evaluación del PIE, implementando, entre otras medidas, estrategias para conocer la satisfacción de las y los usuarios.
- Coordinar acciones de capacitación, a partir de las necesidades detectadas en las comunidades educativas, en función de las NEE de las y los estudiantes.
- Disponer sistemas de comunicación con la familia, para que éstas cuenten con información oportuna sobre los establecimientos que implementan respuestas educativas de calidad a las NEE que presenten sus hijos e hijas. Además, para que estén informadas y participen en el Plan de Apoyo individual de su hijo/a.
- Liderar y coordinar procesos de demostración de la práctica pedagógica asociada al PIE (estrategias de trabajo colaborativo; evaluación diagnóstica integral de calidad), a fin de difundir buenas prácticas, y como medio de capacitación para otras y otros docentes del establecimiento y de otros establecimientos.

El o la Docente de Educación Diferencial de la CEAS debe:

- Realizar procesos de evaluación diagnóstica integral psicopedagógica para atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes y Transitorias, que presentan barreras en su proceso de aprendizaje en aula regular o fuera de ella.
- Realizar evaluación de proceso para obtener información de los estados de avance de las y los estudiantes PIE, semestral y anual.
- Completar Formulario de ingreso del MINEDUC, sobre el proceso de evaluación diagnóstica.
- Informar a las madres, padres y apoderados/as los resultados de las evaluaciones de ingreso.
- Planificar e implementar procesos de apoyo psicopedagógico, de adecuaciones curriculares y metodológicas de acuerdo a las necesidades detectadas, desde un enfoque inclusivo, que favorezcan la igualdad de oportunidades en el aprendizaje del estudiantado, donde se involucre a docentes y familia.
- Realizar trabajo colaborativo de planificación de la co-enseñanza junto a docente de aula regular.
- Elaborar plan de apoyo individual (PAI) de el o la estudiante de acuerdo con la evaluación diagnóstica realizada a todo el estudiantado PIE.
- Elaborar el Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas (PACI) a las y los estudiantes con necesidades educativas permanentes y a otros que lo requieran. Evaluar su implementación y proceso.
- Completar Formularios de reevaluación junto a los asistentes de la educación que intervinieron en el proceso de apoyo a el o la estudiante.
- Velar por la confidencialidad y buen uso de la información de las y los estudiantes y sus familias.
- Resguardar y mantener actualizada la documentación del Programa para su monitoreo y supervisión.
- Realizar trabajo de co-docencia con docentes de asignaturas Lenguaje y Matemáticas.

II.IX.XIII Psicólogo/a

El o la Psicóloga de la CEAS debe:

- Realizar evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria, utilizando los instrumentos que indica la normativa vigente, al estudiantado que presenta dificultades de aprendizaje y

participación, que no son susceptibles de resolver a través de las estrategias y recursos habituales de las que dispone el o la docente y que requieren apoyos especializados.

- Las y los estudiantes que presenten discapacidad o un trastorno, o déficit asociado a Necesidad educativa especial, ingresarán al Programa de Integración Escolar.
- Evaluar y reevaluar la conducta adaptativa, entendida como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por la persona para funcionar en la vida diaria, con el fin de generar estrategias de intervención para potenciar las habilidades que mejorarán los aprendizajes y calidad de vida de las y los estudiantes.
- Entregar orientaciones y estrategias a docentes y apoderados/as a través de entrevistas y talleres.
- Derivar a otros profesionales para la confirmación o descarte de otras patologías que estén interviniendo en el desarrollo de las habilidades para el logro de los aprendizajes.
- Planificar, con el equipo de aula, estrategias de manejo individual y grupal que permitan a el o la docente de asignatura desarrollar clases efectivas.
- Velar por la confidencialidad y buen uso de la información del estudiantado y sus familias.

II.IX.XIV Fonoaudiólogo/a

El o la Fonoaudióloga de la CEAS debe:

- Realizar evaluación diagnóstica integral para ingresar a las y los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo o Mixto al Programa de Integración Escolar, identificando las dificultades de la comunicación que inciden en los aprendizajes.
- Diseñar y realizar intervenciones puntuales para tratar los trastornos de la comunicación de las y los estudiantes de los Programas de Integración Escolar en aula regular y de recurso.
- Reevaluar, según la normativa vigente, a las y los estudiantes para conocer los estados de avance.
- Derivar a interconsulta con otros especialistas tales como: otorrino, psicólogo o neurólogo, según corresponda, para ratificar o descartar el diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje.
- Realizar trabajo colaborativo con equipo de aula, entregando estrategias metodológicas que refuercen el trabajo de el o la docente en aula regular.
- Orientar a las familias en el uso y aplicación de estrategias que se trabajarán durante la intervención.
- Informar a las familias los estados de avance de las y los estudiantes del Plan de atención Individual (PAI).

- Velar por la confidencialidad y buen uso de la información de las y los estudiantes y sus familias.

III. EVALUACIÓN

III.I Evolución de la evaluación

La evaluación, desde sus orígenes hasta ahora, ha tenido variados significados. Entendida como juicio, medición, congruencia o fuente de información. En su evolución ha buscado responder a significaciones diversas, unas fragmentadas otras más integradoras.

III.I.I Evaluación como juicio

Podemos decir que la primera acepción entiende la evaluación como un *juicio* formulado por un experto. Este tipo de evaluación da importancia a quien emite el juicio, al elemento externo. Debido a esto se desprenden de ella tanto fortalezas como debilidades. Las fortalezas tienen que ver con la inmediatez de los resultados y el ahorro de recursos, mientras que las debilidades se refieren principalmente al hecho de que quien evalúa no es un ente neutro ni objetivo, ya que su historia de interacciones y características influiría al momento de evaluar, ya sea positiva o negativamente. Ello explicaría, por ejemplo, que en ocasiones dos especialistas no tengan la misma respuesta para una situación específica. Por ende, todo juicio cargaría inalienablemente con la subjetividad del "experto".

Este análisis que evidenciaría una falta de objetividad en la evaluación da paso a un segundo momento que encontraría una eventual solución en los exámenes y las pruebas escritas.

III.I.II Evaluación como medición

La segunda acepción entiende la evaluación como *medición*. Este tipo de evaluación garantizaría su objetividad, más aún al ser avalada por aportes de la psicología mediante test de medición de inteligencia. La creencia de lograr cuantificar los rasgos que conforman la personalidad desechó la idea anterior de evaluación relegando al olvido el juicio de un experto. No obstante, al no poder responder a cuestionamientos en relación a si era posible cuantificar toda dimensión del ser humano, o si todos los aspectos que involucran los procesos educativos podían ser medidos, fue necesario repensar la evaluación desde una mirada que pudiera evaluar los procesos y avances inherentes al proceso educativo, más allá de los resultados o productos de este.

Así emerge la evaluación entendida como *congruencia*. Como conexión de ideas.

III.I.III Evaluación como congruencia

En esta nueva fase toma auge la noción de educación como proceso, lo que permitiría planificar la acción educativa y por consiguiente prescribir metas u objetivos. Estas metas y objetivos podrían comprobarse mediante la observación de cambios en la conducta del estudiantado. Es decir, los cambios experimentados por el estudiantado que guarden directa relación con las metas u objetivos preestablecidos en la planificación darían sustento a esta idea de evaluación.

Las ventajas de la evaluación como congruencia estarían determinadas por el reconocimiento de la importancia del proceso educativo, ver lo que sucede en el desarrollo de éste y no conformarse con los resultados finales, y la ampliación de la evaluación a aspectos más macro de la educación, planes y programas, metodologías, contenidos y otros, complementando (o superando) la importancia o preponderancia de la relación docente-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las críticas suscitadas por este enfoque evaluativo se relacionan principalmente con la direccionalidad determinada por los objetivos al momento de planificar el proceso educativo, pues quien formula objetivos, así como quien emite juicios, lo hace desde un contexto socio-histórico, por lo tanto es susceptible de hacerlo de manera incorrecta, y en dicho caso ¿qué sentido tendría evaluar en coherencia con objetivos planteados erróneamente? O más aún, ¿a quién o quienes responde la importancia de esos objetivos?, ¿por qué no otros objetivos? Ante estas interrogantes surge la más reciente conceptualización de evaluación. La evaluación como *fuentes de información*.

III.I.IV Evaluación como fuente de información

Esta concepción de evaluación, más amplia e integradora, contiene a las anteriores, consecuentemente, supera sus limitaciones.

Al concebir la evaluación como un proceso continuo, se subentiende como instancias permanentes de entrega de información, lo que se podría traducir como insumos para la toma de decisiones. Al precisar de manera constante las fortalezas y debilidades del proceso educativo se cuenta con mayores herramientas para desarrollar una mejora educativa.

III.II Evaluación y sus intereses

Una de las teorías que más ha permeado los análisis educativos de las últimas décadas habla de los intereses cognitivos tras la práctica pedagógica. Desde dicha teoría existen tres intereses cognitivos en educación. El interés *técnico*, el *práctico* y el *emancipatorio*. Podríamos extendernos en torno a la explicación de esta teoría, mas nos enfocaremos -por ahora- en la concepción de la evaluación para cada uno de los intereses.

III.II.I La evaluación en el currículum como producto

Desde el interés técnico, el valor implícito de la evaluación es el control y los juicios valorativos se presentan como objetivos. Como el producto del currículum está prescrito, la evaluación responde a una necesidad de realizar una valoración de la medida que demuestre que el estudiantado se ajusta a dicha prescripción. Es decir, el estudiantado se objetiva, se entiende el aprendizaje como producto por lo que se puede valorizar de acuerdo a criterios predeterminados.

Estos procedimientos de evaluación derivados del interés técnico refuerzan a su vez la idea mecanicista de la acción docente, en coherencia con la ciencia empírico-analista.

III.II.II La evaluación en el currículum como práctica

La evaluación pasa a ser una parte integrante del proceso educativo. La elaboración de juicios acerca de la medida del aprendizaje da valor al proceso educativo y las prácticas desarrolladas durante éste. Por lo tanto, los juicios no pueden efectuarlos quienes no sean participantes activos de la situación de aprendizaje. El análisis de terceros es útil para la reflexión inherente al proceso educativo, pero en ningún caso debe suplantar los juicios de los propios participantes de las acciones.

Algunas veces se reducen las prácticas curriculares de los intereses técnico y práctico a enfoque de producto y de proceso respectivamente, pero las diferencias entre ambos no pueden resolverse con una descripción tan reduccionista, principalmente porque también puede llegar a ocurrir que los enfoques de proceso del interés práctico se tecnifiquen.

III.II.III La evaluación en el currículum crítico

En el interés emancipador lisa y llanamente se busca la autonomía con respecto a la evaluación externa. La calidad y significación del trabajo no radica en lo externo ni puede servir para la reflexión pues se encuentra únicamente en quienes participan (docentes y estudiantes) de la situación de aprendizaje.

Los criterios que contribuyen a la realización de juicios consensuados sobre la calidad del aprendizaje son emitidos por los grupos comprometidos en el quehacer de construcción del propio conocimiento.

Quienes conforman los grupos deben ser capaces de comprender a las y los demás, para ello es necesaria la autenticidad y la comprensibilidad. La autenticidad se refiere a la calidad de las interacciones entre los miembros del grupo. En este punto es necesario que cada miembro del grupo participe honradamente y no fingiendo participar de forma estratégica. Y la comprensibilidad se refiere a la búsqueda de la comprensión de todas y todos los miembros del grupo.

Además, debe existir consenso sobre la corrección y los juicios deben relacionarse siempre con los criterios antes mencionados de autenticidad y comprensibilidad.

La evaluación misma debe sustentarse en los procesos de autorreflexión.

III.III Seguimiento y proyecciones

Desde la perspectiva de la CEAS se entiende que la evaluación de aprendizajes tiene por objeto proporcionar la información necesaria para que las personas implicadas en el proceso educativo puedan decidir acciones formulando los juicios contextualizados correspondientes, por lo que sería necesario potenciar la perspectiva cualitativa de la evaluación y así determinar el valor relativo de una situación determinada, porque la evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica.

La evaluación entendida como comprensión es una acción de mejora continua, en donde los “errores”, “equivocaciones”, “respuestas o alternativas incorrectas” forman parte de un proceso de aprendizaje profundo que brinda información de ayuda multidireccional, concientizante y concientizadora que promueve la metacognición. Así permite mejorar también la práctica profesional docente y los proyectos educativos.

En nuestra propuesta la evaluación es un proceso que favorece la autonomía, la autoconstrucción de sujetas y sujetos protagonistas de su propio proceso de formación. Junto con ello se debe apreciar todas las variables que inciden en el proceso educativo pues no basta con solo valorar los resultados, ya que es necesario también analizar la correlación entre estos y los medios utilizados, medios más complejos que la acción del estudiantado y el profesorado. Se debe tomar en cuenta los estímulos, el ambiente, los programas, por nombrar algunas variables, para que la calificación exigida por los órganos reguladores de la educación formal sea fiables.

Como CEAS buscamos la mejora continua y transformación constante de la cultura escolar para avanzar en la construcción personal y colectiva, transformando dificultades en posibilidades mediante redes de colaboración entre todas y todos los integrantes de la comunidad. Para ello es necesario generar expectativas para aprender, potenciando el desarrollo cognitivo (intelectual, social y emocional) y corporal relacionado con el entorno socio-cultural.

Según los hallazgos científicos existe una directa relación entre las altas expectativas de aprendizaje que debe tener el profesorado y las familias del estudiantado, con los altos logros que estos últimos pueden alcanzar. Así, para potenciar el desarrollo cognitivo y corporal del estudiantado, es necesario, en algunos casos, transformar el entorno socio-cultural.

El rol de la comunidad no es solo prestar ayuda en tareas no pedagógicas, sino básicamente asumir compromisos de responsabilidad pedagógica directa o indirecta con el trabajo que se realiza al interior del aula o fuera de ella. Por tanto, se debe practicar una concepción dialógica (comunitaria-colectiva-intersubjetiva) de colaboración, consenso y resolución de problemas sin culpabilizar.

III.III.I Innovación en evaluación

1. Diagnóstico detallado sobre la realidad de la escuela (debilidades y búsqueda de soluciones realizadas con la participación e involucramiento del profesorado).
2. Definición de prioridades y jerarquización de necesidades (necesidades concretas y organizadas en el tiempo).
3. Nueva concepción en el manejo de la disciplina (reglamentación rigurosa internalizada por la conversación y el razonamiento).
4. Gestión pedagógica que aprovecha las oportunidades (búsqueda y materialización de proyectos).
5. Reconocimiento público de los buenos resultados (Indicadores de Desarrollo Personal y Social).

Post Scriptum

- 🕒 El presente Proyecto Educativo Institucional (PEI) se entrega a cada familia al momento de la matrícula, está disponible para su descarga en la página web del Colegio, se encuentran disponibles tres copias para consulta en secretaria y la agenda escolar contiene un extracto de este.
- 🕒 La actualización y modificación de este manual se realizará cada tres años, para lo cual la Dirección del Establecimiento debe velar por la implementación de un procedimiento informado y colectivo, que asegure la participación de todas y todos los actores escolares.

- Aldunate, Victoria. (2012) "*Cuerpo de mujer, riesgo de muerte*". Sarri Sarri Editorial. Santiago.
- Alfonso, Pilar; Aguado, Juan Pablo: "*Esterotipos y Coeducación*". Consejo comarcal del Bierzo. Recuperado en: http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Esterotipos_y_Coeducacion.pdf
- Althusser, Louis: "*Ideología y aparatos ideológicos de Estado*". Recuperado en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Bernstein, B. (1998) "*Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*". Akal universitaria, Madrid.-
- Castillo, Alejandra. (2010) "*Feminismo, educación y democracia e Chile (1872 – 1925)*". Revista Pedagogía y Saberes, No 33, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 73 – 82.-
- Casassus, J. (2009) "*La educación del ser emocional*". Editorial cuarto propio. Santiago de Chile.
- Castells, M. ... (et al.) (1994) "*Nuevas perspectivas críticas en educación*". Paidós, Barcelona.
- Cataldo, H., Pankova, V., Ascencio, S., Sobarzo, M. (2010) "*Los confines de lo educativo*". Editorial Arcis. Santiago, Chile.-
- Céspedes, Amanda. (2008) "*Educación de las emociones. Educar para la vida*". Ediciones B Chile S.A. Santiago de Chile.
- Flores Bernal, Raquel. (2005) "*Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*". Revista Iberoamericana de educación, No 38, pp. 67-86. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie38a04.pdf>
- Grundy, Shirley. (1991) "*Producto o praxis del currículum*". Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- Gvirtz, Silvina; Zacarias, Ivana; Abregú, Victoria. (2014) "*Construir una buena escuela: herramientas para el director*". AIQUE Editorial. Buenos Aires.
- Hernández Díaz, Victoria. (2011) "*Aula y Género. Concepciones y prácticas docentes en la construcción de la identidad de género*" (Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación). Universidad de Concepción, Concepción.
- INSTITUTO DE LA MUJER: "*Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*". Observatorio para la igualdad de oportunidades, Ministerio de Igualdad, España. Recuperado en: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observlgualdad/estudiosInformes/docs/oog-guia.pdf>
- Kohn, Alfie. (2007) "*El mito de los deberes*". Editorial Kaleida forma. Madrid.
- Lolas, F. (1998) "*Saber y Conocer: Práxis de la Discursividad Educativa*". Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°2. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Magendzo, Abraham; Donoso, Patricio. (2000) "*Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*". LOM ediciones. Santiago.
- Mckernan, James. (1998 Tercera edición 2008) "*Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*". Ediciones Morata, Madrid.

Menchén, Francisco. (1998) "*Descubrir la creatividad : desaprender para volver a aprender*". Pirámide, Madrid.

Morin, E. (2011) "*Introducción al pensamiento complejo*". 10a ed., Gedisa, Barcelona.-

Muñoz, Vernor: "*El derecho a la educación: Una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*" Recuperado en: <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>

Naranjo, C. (2007) "*Cambiar la educación para cambiar el mundo*". Editorial cuarto propio. Santiago de Chile.-

Planella, J. (2005) Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Rogers, Carl; Freiberg, Jerome. (1996) "*Libertad y creatividad en la educación*". Paidós, Barcelona.

SERVICIO DE INFORMACIÓN JUVENIL AL ESTUDIANTE (SIJE): "*Guía de Actividades para fomentar la Igualdad de oportunidades entre niños y niñas*". Federación autónoma de asociaciones de estudiantes (FADAE). Recuperado en: http://www.fadae.org/extras/recursos/GUIA_DE_ACTIVIDADES_DE_IGUALDAD.pdf

Torres, Jurjo. (1998) "*El curriculum oculto*". Ediciones Morata S.L. Madrid.

Varela, Nuria: "*Feminismo para principiantes*". Ediciones B. Barcelona, 2005.-

Villuendas, Ma Dolores; Gordo López, Ángel J. (Coordinación): "*Relaciones de género en psicología y educación*". Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2003. Recuperado en: <http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/1401.pdf>

Woods P. (1987) "*La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*". Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA JORNADAS SOCIOPEDAGÓGICAS

¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo" (Pablo Pineau) En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. NECESIDAD DE UNA REFORMULACIÓN DE NUESTRAS CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN. Víctor Molina B.

Ley N° 20.370 General de Educación. Chile, 2009.

Bases Curriculares (2012, 2013, 2015, 2019)



