



RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA CON EL ENTORNO EN IBEROAMÉRICA

Coordinador JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA CON EL ENTORNO EN IBEROAMÉRICA

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN (Coordinador)

RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA CON EL ENTORNO EN IBEROAMÉRICA

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN (Coordinador)

ISBN: 978-956-15-2423-1

PRODUCCIÓN: EDO – UAB – Visión Consultores Ltda.

Colaboración: Santillana

Diseño y compaginación: Santillana Chile

Santiago de Chile, diciembre de 2013

Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entorno en Iberoamérica

Joaquín Gairín Sallán (Coordinador)

Maritza Aguilar
Mabel Aguirre
Adoración Barrales Villegas
Nibaldo Benavides
Pedro Biscaia
Juan Bosco Bernal
Victor Cancino
Azael E. Contreras Chacón
Norma Corea Tórrez
Daniela Dávila
Sebastian Donoso Díaz
Fernando Fidalgo
M^a del Carmen Fonseca Jarquín
Joaquín Gairín Sallán
Rodolfo García
Paula Gonçalves

Wilfredo Hernández
Miguel Jerónimo
Ana Pula Laginha
María del Rosario Landín Miranda
Márcia Lopes Reis
Manuel Lorenzo Delgado
Alejandra Martínez
Daniel Martínez
Hernán Medrano Rodríguez
Sergio A. Molina Granados
Nuby L. Molina Yuncosa
Ricardo Monteiro
Sharon Musselli
Ana Nicolau
Karina Nossar
Guadalupe Palmeros y Ávila

Oscar Ignacio Parra
Judith Pérez Castro
Jacqueline Rodríguez
Luciano Román Medina
Vielka Ruiz
Sebastián Sánchez Díaz
Marcos Sarasola
José Manuel Silva
Guadalupe Suarez Díaz
Rosa María Tafur Puente
Nicolasa Terreros Barrios
María Inés Vázquez
Inajara de Salles Viana Neves
Gloria Villanueva Núñez

NOTA:

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuo del duplicado de género (director/directora, alumno/alumna, profesor/profesora, etc.). Así cada vez que se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

ÍNDICE

Introducción	8
Capítulo I	
Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Bolivia.....	11
1.1. Introducción	
1.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años	
1.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos a la comunidad	
1.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno	
1.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno	
1.6. Referencias bibliográficas	
Capítulo II	
La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de Brasil.....	27
I.- Los centros de educación secundaria y su entorno	
I.2.1. Introducción	
I.2.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años	
I.2.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad	
I.2.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno	
I.2.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno	
II.- La escuela secundaria y grupos diferenciales	
II.2.1. Introducción	
II.2.2. La escuela secundaria en el contexto legal de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Básica (2013).	
II.2.3. Escuela secundaria-Juventud y grupos desiguales	
II.2.4. Consideraciones finales	
III. Referencias bibliográficas	

Capítulo III

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Chile.....	55
3.1.Introducción	
3.2.El sistema de educación secundaria y sus vestigios de vinculación	
3.3.Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad	
3.4.Rol de los equipos directivos como gestores de las relaciones con el entorno	
3.5.Retos para la mejora de las relaciones con el entorno	
3.6.Referencias bibliográficas	

Capítulo IV

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en España.....	73
4.1.Introducción	
4.2.El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años: planteamiento pedagógico	
4.3.Experiencias significativas y ejemplo de buenas prácticas	
4.4.El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno	
4.5.Balance y retos para la mejora	
4.6.Referencias bibliográficas	

Capítulo V

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en México.....	85
5.1.Introducción	
5.2.El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años	
5.3.Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad	
5.4.Rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno	
5.5.Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno	
5.6.Referencias bibliográficas	

Capítulo VI

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Nicaragua.....	101
6.1.Introducción	
6.2.El sistema de educación secundaria y la atención de los jóvenes de secundaria	
6.3.Estrategias y acciones de vinculación entre los centros educativos y la comunidad	
6.4.El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno	
6.5.Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno	
6.6.Referencias bibliográficas	
6.7.Glosario	

Capítulo VII

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Panamá.....	113
7.1.Introducción	
7.2.El sistema de educación secundaria y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años	
7.3.Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad	
7.4.El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno	
7.5.Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno	
7.6.Referencias bibliográficas	

Capítulo VIII

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Paraguay.....	129
8.1.Introducción	
8.2.El sistema de educación secundaria y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años	
8.3.Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad	
8.4.El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno	
8.5.Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno	
8.6.Referencias bibliográficas	

Capítulo IX

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Perú..... 141

- 9.1. Introducción
- 9.2. El sistema de educación secundaria y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años de edad
- 9.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad
- 9.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno
- 9.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno
- 9.6. Referencias bibliográficas

Capítulo X

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Portugal..... 159

- 10.1. Introducción
- 10.2. El sistema de educación secundaria y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años
- 10.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad
- 10.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno
- 10.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno
- 10.6. Referencias bibliográficas

Capítulo XI

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en la R. Dominicana..... 177

- 11.1. Introducción
- 11.2. El sistema de educación secundaria y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años
- 11.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad
- 11.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno
- 11.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno
- 11.6. Referencias bibliográficas

Capítulo XII

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Uruguay..... 197

- 12.1. Introducción
- 12.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años
- 12.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad
- 12.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno
- 12.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno
- 12.6. Referencias bibliográficas

Capítulo XIII

Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Venezuela..... 209

- 13.1. Introducción
- 13.2. El sistema de educación secundaria y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años
- 13.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad
- 13.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno
- 13.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno
- 13.6. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

La **Red de Apoyo a la Gestión Educativa** (RedAGE) se consolida día a día como organización. Lo que inicialmente fue una experiencia de cooperación entre instituciones educativas de países iberoamericanos, desde agosto del 2012 es una Asociación internacional sin ánimo de lucro. Su carácter profesional y científico quedan claramente recogidos en las finalidades de la misma:

1. Desarrollar una red de apoyo a la gestión de centros educativos entre España e instituciones educativas latinoamericanas.
2. Planificar e implementar instancias presenciales y virtuales de intercambio académico, dirigidas a dinamizar la gestión educativa en Latino América.
3. Identificar e implementar líneas de investigación que resulten relevantes para el contexto latinoamericano.
4. Promover publicaciones científicas conjuntas, con referato, coordinadas por los grupos promotores.
5. Definir instancias de formación presencial (cursos, seminarios, talleres, etc.) y puntuales (conferencias, ciclos de formación, ateneos, etc.) destinadas a gestores de los sistemas y de los centros educativos.
6. Coordinar acciones entre el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.cat>) de la Universidad Autónoma de Barcelona y las áreas de gestión educativa de las universidades latinoamericanas.
7. Establecer criterios de trabajo que permitan iniciar líneas de actividad conjuntas, a las que se puedan incorporar otras áreas de gestión educativa de universidades latinoamericanas.
8. Promover el intercambio académico entre la Universidad Autónoma de Barcelona y las instituciones universitarias latinoamericanas que se adhieran.

Abierta a instituciones educativas, organizaciones gubernamentales, organismos internacionales, grupos de expertos nacionales y expertos e investigadores, realiza por países y con todos ellos encuentros periódicos bajo diferentes formatos (encuentros anuales, seminarios, jornadas, cenas coloquio, presentaciones, grupos de debate, encuentros con autores, etc.) con la finalidad de promover e impulsar la reflexión y el intercambio de experiencias sobre temáticas organizativas, de gestión y de dirección de instituciones de formación.

El presente texto sigue con la tradición de reflejar las reflexiones y debates de los miembros de la RedAGE, en este caso, sobre la relación de los centros educativos con el entorno. A nadie se le escapa que este es un tema fundamental, si consideramos que los centros educativos son construcciones sociales en y para la sociedad. La

consideración de las organizaciones como parte de un contexto sistémico también justifica la vinculación sociedad-organización, caracteriza su rol como organizaciones y justifica su actuación práctica como estructuras de apoyo y realización de las aspiraciones de la sociedad. Así, no podemos pensar en sociedades avanzadas sin organizaciones desarrolladas, ni en mejorar la sociedad sin mejorar sus organizaciones, pudiendo defender, en este sentido, que mejorar las organizaciones es mejorar la sociedad.

Las relaciones de los centros educativos con el entorno se han saldado tradicionalmente incorporando a los currículos escolares contenidos de la realidad social inmediata y mediata, dando así satisfacción a la concepción de los centros educativos como unidades orgánicas destinadas a reproducir determinados esquemas sociales y culturales. Esta visión conservadora de la educación y de los centros educativos como meros órganos de la Administración, se ha ido superando progresivamente por nuevas visiones que buscan una relación de apertura y colaboración con el entorno.

Las escuelas forman parte de la sociedad y están destinadas a ser parte activa de su actividad y progreso. Esta visión de compromiso conlleva una mayor relación con el entorno y la promoción de actividades de vinculación directa con realidades sociales y culturales. Las salidas escolares, las prácticas curriculares externas, las visitas de estudio, la participación en proyectos sociales u otras actividades no dejan de ser, al respecto, expresión de una nueva manera de ver la relación escuela-entorno que comentamos. Es precisamente esta apertura interna y externa a la sociedad la que nos permite hablar de instituciones abiertas, espacios de síntesis entre lo social y lo escolar, estructuras de progreso y de espacios de dinamización cultural y social.

La **presente aportación** recoge la visión de 46 especialistas de trece países iberoamericanos sobre las formas de entender y promover la relación de los centros educativos con el entorno. Situados en la enseñanza secundaria (y en la franja de edad de 15 a 18 años), se trata de delimitar la manera cómo se conecta la vida interna y la vida externa del centro educativo, presentando los modelos que se utilizan, las estrategias de intervención y las experiencias más significativas en cada uno de los países.

Las aportaciones no buscan tanto revisar la vinculación de los centros educativos entre sí como de analizar fundamentalmente las vinculaciones con la comunidad y las organizaciones que acoge (asociaciones, empresas, organizaciones gubernamentales o no gubernamentales significativas,...). Al respecto, una parte de los escritos recogen experiencias y estrategias que concretan la relación que estudiamos. Esperamos sea así un apoyo para los estudiosos de la temática, pero también aporte contenidos que ayuden a los directivos a mejorar su gestión de las relaciones externas.

La orientación de los escritos al análisis organizativo y a la función de los directivos como promotores de la relación con la comunidad tiene que ver con las finalidades y objetivos de la RedAGE; también con el convencimiento por parte de los que escriben que la ordenación que se haga del contexto de intervención y la actuación de los directivos es fundamental para obtener y mantener las respuestas más idóneas a las exigencias del medio socio-cultural-económico.

Su realización se vincula al encuentro de especialistas de la RedAGE realizado en el mes de marzo de 2013 en La Paz. Allí, los representantes de las organizaciones miembro presentaron y debatieron, durante el mismo, documentos sobre la temática de la vinculación escuela y entorno, en sus respectivos países, que constituyen la base sobre la que se han realizado las aportaciones definitivas que recoge el presente texto.

Se cubre así y de nuevo un propósito fundamental de la Red AGE, como es el de fomentar el intercambio de experiencias, la promoción del conocimiento sobre administración y gestión educativa y la reflexión sobre la práctica de la gestión. La finalidad última es la de mejorar el funcionamiento de los centros educativos (y, a través de ellos, de los sistemas educativos), procurando sean de calidad y un instrumento para el cambio profesional y social.

Joaquín Gairín Sallán
Universidad Autónoma de Barcelona
Septiembre, 2013

CAPÍTULO 1
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN BOLIVIA**

Alejandra Martínez
Mabel Aguirre
Daniela Dávila

Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

1.1. Introducción

En diciembre del año 2010, se promulga la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez. A partir de entonces, se habla de la Revolución Educativa inspirada en la Escuela Ayllu de Warisata, definiendo como sus bases fundamentales la descolonización de la educación, sus características comunitaria, democrática y participativa, su universalidad, su unicidad, pluralidad y diversidad, su posibilidad de ser integradora, laica, pluralista y espiritual, inclusiva, intra e intercultural, plurilingüe, productiva y territorial, científica, técnica, tecnológica y artística. Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien, es promotora de la convivencia pacífica, asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón) y es liberadora (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional, 2010)

En este sentido, los objetivos de la Educación Boliviana son:

- a) Consolidar la formación técnica humanística con valores sociocomunitarios orientada a la transformación de la matriz productiva y a asegurar la soberanía alimentaria, a través de proyectos socioproductivos que respondan a las problemáticas sociopolíticas, culturales y económicas con pertinencia a las vocaciones y potencialidades productivas regionales.
- b) Fortalecer el pensamiento crítico, reflexivo, científico y propositivo consolidando capacidades de investigación que permitan comprender hechos, fenómenos sociales y naturales, generando procesos de transformación mediante el diálogo intercultural para el bien de la comunidad, el Estado y el mundo.
- c) Promover prácticas de valoración de las culturas propias, mediante interrelaciones equitativas sin discriminación, fortaleciendo la convivencia armónica con otras culturas.
- d) Consolidar el uso de las lenguas originaria, castellana y extranjera y otros lenguajes, incorporando las lógicas de estructuración y organización del pensamiento para generar procesos productivos pertinentes al desarrollo de las ciencias y artes y a la transformación de la matriz productiva.
- e) Fortalecer los valores sociocomunitarios, la espiritualidad y el equilibrio emocional del ser integral, desarrollando capacidades organizativas personales y comunitarias en equidad de género, en diálogo intercultural y en convivencia armónica con todas las formas de vida (Ministerio de Educación, 2013).

Asimismo, la organización del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) establece tres subsistemas: Educación Regular, Alternativa y Especial. La educación regular está constituida por niveles y modalidades que se desarrollan de acuerdo a las bases, fines y objetivos de la educación. Este subsistema, se imparte de manera escolarizada en sus diferentes niveles, ciclos y modalidades.

Los niveles considerados dentro de la Educación Regular son cuatro:

- Educación Inicial en Familia Comunitaria (Inicial)
- Educación Primaria Comunitaria Vocacional.
- Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

La Educación secundaria comunitaria productiva busca articular la educación humanística, y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria, permitiendo además, identificar en los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional, 2010).

Para lograr todo esto, el currículum se ha organizado en tres niveles de concreción curricular: Diseño Curricular Base, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, Diseño Curricular Regionalizado, que considera siete regiones (Chaco, Oriente, Amazonía Norte, Amazonía Centro, Amazonía Sur, Valles y Altiplano) y está bajo la responsabilidad de cada región y sus instituciones autonómicas y el Diseño Curricular Diversificado, el Currículo Diversificado acumula los saberes y conocimientos específicos de las diferentes comunidades que conforman el territorio boliviano (Ministerio de Educación, 2013a).

1.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años

La anterior Ley de Reforma Educativa, promulgada en julio de 1994 planteaba cuatro grados para el nivel Secundario. Se esperaba como rango de edad para este nivel estudiantes de entre 15 y 18 años. La actual Ley 070 establece seis grados para Secundaria, buscando con ello consolidar la educación productiva, técnica y tecnológica orientando las vocaciones de los estudiantes hacia las necesidades de sus regiones y del País. Sin embargo, es en el segundo ciclo de este nivel que esta finalidad se hace más patente cuando se plantea que los estudiantes deben finalizar el bachillerato con la posibilidad de incorporarse a las actividades socio-productivas con la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico. Las áreas que se consideran para esta titulación son:

- Agropecuaria.
- Industrial.
- Comercial.
- Servicios.
- Turismo.
- Artes plásticas y visuales.
- Educación musical.
- Educación Física y deportes.

Para lograr los objetivos planteados en la Educación Secundaria, la Ley de Educación y los documentos que la reglamentan, definen campos de conocimiento, noción que se opone al uso positivista de las ciencias, pues en él, los saberes y conocimientos, caracterizados de manera específica en Áreas, no son pensados como elementos escindidos de los fenómenos y proyectos sociales, políticos, culturales, económicos, etc.; por el contrario "... son espacios de organización curricular que propician y posibilitan la reconfiguración de las relaciones de poder entre los diversos agentes, generando disposiciones para la transformación de las relaciones de dominación y subordinación." (Ministerio de Educación, 2011)

Se identifican los siguientes campos y áreas para el nivel Secundario:

CAMPOS	ÁREAS	GRADOS					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Cosmos y pensamiento	Cosmovisiones, Filosofía y psicología			2	2	2	2
	Espiritualidad y religiones	2	2	2	2		
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes	5	5	4	4	4	4
	Lengua originaria						
	Lengua extranjera	2	2	2	2	2	2
	Artes plásticas y visuales	2	2	2	2		
	Educación física y deportiva	2	2	2	2		
	Educación musical	2	2	2	2		
	Ciencias sociales	3	3	4	4	6	6
Vida, tierra y territorio	Biología geografía	3	3	2	2	2	2
	Física química			4	4	4	4
Ciencia, tecnología y producción	Matemática	5	5	4	4	4	4
	Formación técnica general	5	5	4	4	4	4
	Formación técnica especializada			8	8	12	12

Fuente: Elaboración propia basada en Currículo del Subsistema de Educación Regular (Ministerio de Educación, 2011)

Como puede observarse, es en los cuatro últimos años de la formación regular que se pone énfasis en la formación técnica, tanto general como especializada. Sin embargo, para llevar a cabo este currículum, es preciso contar con infraestructura y equipamiento que abra las posibilidades para que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Para ello, el Gobierno de Bolivia ha gestionado grandes préstamos a través de la cooperación internacional de más de 40 millones de dólares que permitirán construir talleres donde los estudiantes

se capaciten en las diversas ramas técnicas. Considerando tres tipos de macromódulos o centros: los técnicos, dispuestos en las áreas urbanas; los instalados en interciudades o municipios capitales de provincias, y los talleres de laboratorios en unidades educativas alejadas; además, cada módulo tendrá al menos diez talleres de producción, los cuales dependerán de las potencialidades del entorno como: mecatrónica (arreglo de la parte electrónica de vehículos), electricidad, metalmecánica, minería, hidrocarburos y ganadería, entre otros. Asimismo, la distribución de la carga horaria deja un espacio de tiempo para que se incluyan aquellos contenidos definidos desde el currículum diversificado y desde el regionalizado (Viceministerio de Educación Regular, 2013).

1.1.1. Políticas públicas de atención a jóvenes

El Estado Boliviano reconoce a las organizaciones de jóvenes legalmente constituidas que tengan una identidad y estructura propia, cuenten con normas internas, persigan fines y objetivos para el cumplimiento de sus funciones, como medios idóneos para recoger y proponer las políticas que mejor favorezcan al desarrollo integral de los jóvenes.

El 5 de febrero de 2013, se decreta en Bolivia la Ley 342, la cual tiene por objeto garantizar a los jóvenes el ejercicio pleno de sus derechos y deberes, el diseño del marco institucional, las instancias de representación y deliberación de la juventud, y el establecimiento de políticas públicas.

Esta Ley garantiza a los jóvenes, entre otros aspectos y en el ámbito de la educación integral, aquellos que permitirán llevar adelante el currículum socio-comunitario productivo definido en la Ley de Educación:

- La prevención, sanción y erradicación de todas las formas y prácticas de discriminación, exclusión y violencia en el SEP,
- Acceso a becas en todos los niveles de educación, priorizando aquellos destacados y/o de escasos recursos económicos,
- Incentivar la investigación en todos los niveles de la educación, en coordinación con todas las instituciones productivas y entidades científicas,
- La difusión de mensajes educativos relacionados a derechos y deberes de la juventud en los medios de comunicación,
- El acceso y uso de tecnologías de información y comunicación,
- El acceso a internet de forma gratuita en todos los establecimientos educativos del país,
- El reconocimiento y valoración de sus conocimientos, aptitudes y potencialidades.

1.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes

Los índices de cobertura para la Educación Secundaria están entre los más bajos de la región, especialmente en áreas rurales y en poblaciones femeninas y originario campesinas, esto se debe a la condición de no obligatoriedad que tiene la Educación Secundaria.

Sin embargo, como puede observarse, los índices de cobertura se han incrementado levemente en los últimos años, aunque la tasa de término sigue mostrando un bajo impacto y poca eficiencia del logro de objetivos educativos:

año	Cobertura Neta			Tasa de Término Neta		
	mujer	hombre	total	mujer	hombre	total
2000	59,9	63,5	61,7	17,7	15,9	16,8
2001	62	65,5	63,8	17,4	15,9	16,6
2002	65,6	68,9	67,3	19,3	17,7	18,5
2003	67,3	70,6	69	20,9	18,7	19,8

2004	68,7	71,8	70,3	21,8	19,7	20,7
2005	69,2	71,5	70,4	22,2	19,7	20,9
2006	68,5	70,3	69,4	23,1	20,4	21,8
2007	68,1	68,7	68,4	22,7	20,1	21,3
2008	67,4	67,3	67,3	21,1	18,2	19,6
2009	57,5	55,4	56,5	24,3	20,6	22,4
2010	58,1	55,6	56,8	25,6	21,7	23,6
2011	68	66,8	67,4	26,4	21,9	24,1

Fuente: Ministerio de Educación, 2013

El crecimiento de la educación secundaria en Bolivia ha sido desordenado. Las principales políticas estatales de la anterior Ley de Reforma Educativa, inicialmente se aplicaron a la educación primaria, pero prácticamente sólo en las ciudades y en pocos casos en el área rural. Paradójicamente en los últimos quince años, el número de estudiantes del nivel secundario ha crecido notablemente.

Los factores primordiales que han dado curso a este incremento son: la expansión de la educación primaria, impulsada por la Ley de Reforma Educativa de 1994 (Contreras y Talavera, 2004) y el uso de los recursos de coparticipación tributaria asignados a los municipios para el apoyo al sector educativo (Villaume, 2004).

La elevada tasa de crecimiento de la matrícula en secundaria es explicada por la convergencia de dos hechos. En primer lugar, las bajas coberturas que este nivel mostraba principios de los años noventa. En segundo lugar, el incremento de graduados del ciclo primario. No obstante ante la notable expansión presentada, el sistema de educación secundaria se encuentra lejos de llegar a su universalización.

Asimismo, la tasa de promoción refiere una realidad con grandes deficiencias aún, más cuando se analizan las diferencias entre a) género, donde las mujeres tienen un mejor resultado, b) las diferencias de área geográfica, donde la diferencia campo ciudad no es tan significativa como se podría esperar y c) las diferencias de dependencia, donde sí se encuentra diferencia significativamente entre lo público y lo privado, siendo las unidades educativas fiscales aquellas que presentan una menor tasa de promoción.

año	Tasa de Promoción								
	mujer	hombre	total	rural	urbano	total	público	privado	total
2000	86,5	82,3	84,3	83,4	84,5	84,3	82,7	92,1	84,3
2001	86,7	82,6	84,5	83,7	84,8	84,5	83,1	92	84,5
2002	86,7	82,9	84,7	83,6	85,1	84,7	83,5	91,9	84,7
2003	87,8	83,8	85,7	85,1	85,9	85,7	84,6	92,5	85,7
2004	87,4	83,1	85,2	84,7	85,3	85,2	84,1	92,3	85,2
2005	87,3	83	85,1	85	85,1	85,1	84	91,9	85,1
2006	86,4	81,4	83,8	82,4	84,2	83,8	82,6	91,4	83,8
2007	87,6	82,6	85,1	84,6	85,2	85,1	84	91,7	85,1
2008	88,7	84,1	86,4	85,7	86,6	86,4	85,3	93,1	86,4
2009	91,2	86,2	88,7	87,9	89	88,7	87,8	94,5	88,7

2010	90,9	85	87,9	87,3	88	87,9	86,9	93,6	87,9
2011	92,4	86,6	89,4			89,4			89,4
2012	86,5	89,5	92,5	88,9	98,2	92,5	88,7	94,6	92,5

Fuente: Ministerio de Educación, 2013

La tasa que sí presenta un decremento importante, es la tasa de abandono, aunque las relaciones por género, área geográfica y dependencia siguen el mismo patrón respecto a la tasa de promoción; es decir que los hombres abandonan más que las mujeres, el área rural respecto al área urbana y la dependencia pública respecto a la dependencia privada, es en este último indicador, donde la diferencia se hace mayor, demostrando que aún todas las políticas de los últimos años no han llegado a los frutos esperados.

año	Tasa de Abandono								
	mujer	hombre	total	rural	urbano	total	público	privado	total
2000	7,2	9	8,1	10,1	7,6	8,1	9,1	3,7	8,1
2001	7,4	8,8	8,1	9,9	7,6	8,1	8,9	4,1	8,1
2002	7,3	8,6	8	10	7,4	8	8,6	4,3	8
2003	6,7	8	7,4	8,9	7	7,4	8	3,9	7,4
2004	7,2	8,9	8,1	9,7	7,6	8,1	8,7	3,9	8,1
2005	6,9	8,6	7,8	9,5	7,2	7,8	8,4	3,8	7,8
2006	7,1	8,9	8	10	7,4	8	8,6	4,2	8
2007	6,2	7,8	7	7,9	6,7	7	7,5	3,7	7
año	Tasa de Abandono								
	mujer	hombre	total	rural	urbano	total	público	privado	total
2008	6	7,4	6,7	8	6,4	6,7	7,3	3,2	6,7
2009	4,4	6,1	5,3	6	5,1	5,3	5,8	2,5	5,3
2010	4,4	6,1	5,3	6,3	5	5,3	5,8	2,5	5,3
2011	2,8	4,2	3,5	4,9	3	3,5	3,8	1,3	3,5

Fuente: Ministerio de Educación, 2013

Todos los estudiantes que acceden al nivel secundario en Bolivia tienen el reto de lograr graduarse; sin embargo, no todos lo hacen porque abandonan el ciclo por diferentes razones, la más importante de ellas es su ingreso temprano al mercado laboral (Espindola, 2002). Probablemente muchos no regresarán al sistema nunca más, mientras es posible que otros logren una reincorporación en años posteriores.

año	Tasa de Repitencia						Tasa de Reprobación					
	Por sexo			Por área geográfica			Por sexo			Por área geográfica		
	mujer	hombre	total	rural	urbano	total	mujer	hombre	total	rural	urbano	total
2000	3,5	4,8	4,2	3,2	4,5	4,2	6,3	8,7	7,6	6,6	7,9	7,6
2001	3	4,2	3,6	3,1	3,8	3,6	5,9	8,6	7,4	6,4	7,6	7,4
2002	3	4,3	3,7	3	3,9	3,7	6	8,5	7,3	6,4	7,5	7,3
2003	2,7	3,8	3,2	2,6	3,4	3,2	5,5	8,2	6,9	6	7,2	6,9
2004	2,3	3,4	2,8	2,1	3,1	2,8	5,4	8	6,8	5,7	7,1	6,8
2005	2,2	3,3	2,8	1,7	3,1	2,8	5,2	7,6	6,5	4,5	7,1	6,5
2006	2,1	3,1	2,6	1,8	2,9	2,6	6,5	9,7	8,2	7,6	8,4	8,2
2007	2,8	4,2	3,5	3,1	3,6	3,5	6,2	9,6	8	7,5	8,1	8
2008	1,6	2,1	1,9	0,8	2,2	1,9	5,3	8,4	6,9	6,4	7,1	6,9
2009	4,2	7	5,6	6,3	5,8	5,6	4,4	7,7	6	5,1	6,7	6
2010	3,7	6,4	5,1	5,1	5,5	5,1	4,7	8,9	6,8	6,1	7,2	6,8
2011	4,3	7,6	6			6	4,8	9,3	7,1	7,3	6,4	7,1

Fuente: Ministerio de Educación, 2013

1.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos a la comunidad

El nuevo modelo educativo del país, es denominado socio comunitario productivo, por lo que la construcción del currículum es comunitaria y de consensos, es decir, se pretende una construcción y aplicación entre todas las instituciones y organizaciones representativas de la sociedad boliviana.

De acuerdo al Diseño curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional (2011), "El currículum se fundamenta en los principios y valores que caracterizan la vida en comunidad¹ en lo social y cultural², que constituyen la unidad sociocomunitaria más concreta de la vida, conformada por todos los sistemas de vida y el entorno que condicionan las relaciones de convivencia armónica, de respeto y equilibrio material y espiritual entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos; que le permiten al hombre conservar, reproducir y crear nuevos conocimientos y valores para la transformación de su medio social, natural, socio histórico, político e ideológico concreto" (pág. 5).

1. Entendidas las formas de vida organizadas en las villas, zonas, barrios, ayllus, markas, tentas, capitánias, ciudades, municipios y otras formas de organización territorial.

2. Lo social es la interrelación e interacción individual o grupal de las personas; en tanto la cultura es la esfera que se desarrolla como producto de esa interacción, definiendo sistemas de organización económica, política, lingüística y sociocultural.

En este sentido, los contenidos que hacen parte del diseño curricular, están orientados a dar respuesta a situaciones y problemáticas comunitarias, productivas y sociales, primera forma en la que la educación secundaria se vincula con la comunidad.

En los fundamentos psicopedagógicos del modelo se explica que “los procesos de enseñanza aprendizaje se establecen a partir de las interrelaciones entre los agentes educativos, que se constituye en un acto eminentemente social y comunitario, determinado por los contenidos culturales, históricos, políticos económicos de la vida y del entorno en el cual tienen lugar estos procesos” (pág. 7). Esto nos da cuenta de que el proceso mismo de aprendizaje y enseñanza involucra la participación no sólo de los docentes, sino de los padres de familia y personas de la comunidad, los mecanismos mediante los cuales se realiza esta relación, no han sido especificados, únicamente la realización de proyectos sociocomunitarios productivos, en los que se planifican y realizan un conjunto de acciones que involucran la participación de la comunidad.

En esta concepción, *la escuela-familia-comunidad-Estado*, se diversifican los espacios en los que desarrollan los procesos educativos, siendo la escuela, pero también el barrio, la comunidad espacios de aprendizaje para la vida.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, ésta también es “comunitaria y participativa, porque considera la participación comprometida de los integrantes de la comunidad educativa en el proceso de evaluación interna y externa, respetando roles, funciones, en el marco de la relación y afinidad con la ciencia, tecnología, naturaleza, la cultura y el trabajo productivo” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 20).

- El modelo educativo se sostiene en las teorías sociocríticas del aprendizaje, así, “el acto educativo es la interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro y el entorno social y cultural, que se da desde una acción dialógica liberadora” desde las perspectivas de Vigotsky y Freire. “Así, la producción y apropiación del conocimiento está orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el cuestionamiento a las inequidades económicas y políticas, el trabajo libre, la desalineación y la afirmación de los seres humanos como personas que viven en comunidad” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 8).

La formación en secundaria está orientada a la formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones, por lo que se hará necesario establecer un diálogo con instancias del estado y la sociedad para priorizar las áreas de formación técnica requeridas.

1.3.1. Políticas públicas de vinculación de los centros y la comunidad

El Estado Plurinacional de Bolivia ha formulado políticas públicas que vinculan a los jóvenes con la comunidad, entre las de mayor relevancia se pueden citar la de Inclusión Laboral, la del Primer Empleo Digno, la de Promoción de formas colectivas de organización del trabajo, la de Asistencia Técnica y la de Promoción de derechos. Sin embargo estas políticas han sido formuladas considerando los altos índices de deserción o de no matriculación en educación secundaria, así como las altas tasas de desempleo o de empleo temporal, momentáneo o informal; por lo que no establecen vínculos con los centros educativos, sino que se concentran en poblaciones mayores a los 18 años.

El mecanismo a través del cual sí se plantea la vinculación entre los centros y la comunidad, tiene relación con los niveles de concreción curricular:

- Currículum Base
- Currículum Regionalizado
- Currículum Diversificado

El Currículo Base es obligatorio y de alcance nacional, articula saberes y conocimientos locales, regionales, nacionales y del mundo, produce nuevos conocimientos, potencia la identidad y la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla capacidades creativas en la producción, promueve valores sociocomunitarios hacia la descolonización, liberación y despatriarcalización mediante la propuesta metodológica de: práctica, teoría, valoración y

producción, transforma la educación centrada en el aula hacia una educación que parte de la experiencia y la realidad de la vida (Ministerio de Educación, 2013, pág. 5).

El Currículo Regionalizado asume las características de un contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad; incorporan saberes y conocimientos de la región y la práctica de las lenguas (originaria, castellano y extranjera) como medios que viabilizan y complementan el proceso educativo en sus diferentes ámbitos. Considera siete regiones: Chaco, Oriente, Amazonía Norte, Amazonía Centro, Amazonía Sur, Valles y Altiplano y está bajo la responsabilidad de cada región y sus instituciones autonómicas. Para armonizar el currículo base del regionalizado, es preciso un proceso de diálogo y consenso en torno a los objetivos, contenidos y prácticas educativas, garantizando la formación integral, holística y la transitabilidad de los estudiantes en el Sistema Educativo Plurinacional (Ministerio de Educación, 2013).

Finalmente, el currículo diversificado recoge aspectos particulares del contexto donde se encuentra cada centro educativo, tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socioproductivo definido en el municipio, zona o barrio o la Unidad Educativa.

1.3.2. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

Si bien no se cuenta con experiencias sistematizadas sobre la vinculación de centros educativos estatales con la comunidad a la que pertenecen, centros privados y de convenio han desarrollado experiencias significativas en este tema, como se describe a continuación:

- Fundación Emprende trabaja desde una perspectiva de educación. Ha iniciado un programa de desarrollo integral de niños, niñas, jóvenes y adolescentes; denominado programa AYNÍ BOLIVIA que busca fortalecer el vínculo educativo integrándolo con la comunidad a la que pertenece, garantizando a los jóvenes una inserción laboral.
- Colegio San Calixto, mediante un proyecto denominado Q'orpa, acerca a los estudiantes a la realidad boliviana, sobre todo con aquella menos favorecida, en la cual los estudiantes viven la vida comunitaria poniéndose en los zapatos de estudiantes que no cuentan con las mismas oportunidades y comodidades, quienes deben ser capaces de administrar su tiempo en lo educativo sin descuidar sus labores en el campo (siembra, cosecha, refacción, ampliación, cuidado de animales, etc.), los estudiantes del colegio deben trabajar jornadas similares con sus pares, es ahí donde se da esa riqueza e intercambio de comunidad, los estudiantes toman consciencia de otra realidad, una vez terminada la labor y luego de "ganarse" el alimento, ellos deben reforzar conocimientos a sus pares de Q'orpa, se convierten en docentes quienes deben transmitir sus conocimientos y crear lazos de confianza. Otro proyecto es el internado VOSI, ofreciendo un lugar donde vivir y acceder a oportunidades de estudios en la formación técnica en áreas de carpintería, electricidad, dibujo y otros, se refuerzan a la vez las actividades escolares con la ayuda de un laboratorio de informática y laboratorios que permiten la práctica real de asignaturas de ciencias. Sus pilares son, el estudio, el desarrollo de clases complementarias teórico-prácticas y el fomento del hábito de la lectura. El trabajo estimulando la responsabilidad y el compromiso por tener un el trabajo bien realizado. La convivencia fortaleciendo la capacidad de vivir en comunidad y la vida: compromiso con dios y con el prójimo.
- Colegio Juan XXIII, internado educativo para adolescentes varones y mujeres de la periferia boliviana cuya primera finalidad se centra en el desarrollo de la calidad humana y la recuperación del retraso escolar. Una segunda finalidad de su atención no únicamente en la formación académica, sino también enfatizando la vida comunitaria para enriquecer dimensiones de la personalidad como la solidaridad, la capacidad de servicio, auto - organización y la mística religiosa.
- Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), su labor contribuye a resolver problemas de poblaciones vulnerables, especialmente del área central de la ciudad de La Paz. El CEMSE trabaja tanto en el ámbito de la salud, sexualidad como de la educación. Ha diversificado sus servicios y ampliado su radio de acción con dos centros regionales en la ciudad de El Alto y un centro regional en la ciudad de Sucre, ofreciendo:
 - o Biblioteca

- o Capacitación Docente
- o Biblioteca Virtual
- o Comunicación
- o Aula Génesis
- o Laboratorio de Ciencias
- o Apoyo al estudio en primaria (Aulas: Pankarita y Tikita)
- o Apoyo al estudio en Secundaria (Aula Sayariy)
- o Laboratorio de Informática

Los propósitos del CEMSE se enfatizan en reducir las diferencias cualitativas sobre la base de eficiencia en el uso de recursos y mitigar la falta de oportunidades con el apoyo de la educación comunitaria y el apoyo comunitario.

- Centro Integrado San Ignacio
Considerando la inexistencia de educación secundaria en la región de San Ignacio de Moxos en el Departamento del Beni y la carencia de infraestructura apropiada para responder a la demanda debido a esta inexistencia, es que se proyecta el Centro Integrado San Ignacio como un instrumento para ofrecer igualdad de oportunidades a jóvenes del área rural y de la población de San Ignacio ofreciendo un internado como estructura de alojamiento, y un centro de servicios pedagógicos.

1.4. El rol de equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

La función directiva está jerarquizada según lo estipula la Ley de Educación, ejerciendo esta jerarquía bajo los principios de participación, democracia y comunitarismo; horizontalidad en la toma de decisiones, equidad y complementariedad entre el campo y la ciudad, entre el centro y la periferia y entre las diferentes culturas; y con transparencia (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010).

Esta jerarquía reconoce tres niveles: el nivel central, el departamental y el autonómico. En el nivel departamental se establecen las direcciones departamentales, las direcciones distritales, las direcciones de núcleo y las direcciones de unidades educativas.

Además de la jerarquía, la misma que va a incidir en el relacionamiento de las unidades educativas con su entorno, es preciso considerar la planificación curricular y los distintos niveles de concreción curricular, además de su relación con los proyectos socioproductivos, entendidos como la estrategia metodológica que tiene el propósito de vincular la escuela (desarrollo curricular) con el contexto local (necesidades, problemáticas, actividades y potencialidades productivas).

El Director debe realizar la planificación curricular anual de forma participativa con los maestros, maestras y representantes de estudiantes para orientar y consensuar el desarrollo de los procesos educativos articulados al proyecto socioproductivo. El mismo se define en coordinación con instituciones u organizaciones locales con los que se formula el objetivo holístico de la planificación anual, tomando en cuenta el proyecto socioproductivo y los objetivos de los cuatro campos de saberes y conocimientos.

Con base al objetivo formulado se seleccionan y organizan contenidos por campos y áreas de saberes y conocimientos para cada bimestre, a partir de los programas de estudio del currículo base, regionalizado y diversificado relacionándolos al proyecto socioproductivo. En este proceso de vinculación, los contenidos deben adecuarse para responder a la realidad local tomando en cuenta las particularidades lingüísticas y culturales (Ministerio de Educación, 2013).

Asimismo, el director es el responsable de realizar el seguimiento y evaluación de los alcances del proyecto socioproductivo, en sus tres niveles de planificación: anual, bimestral y de clase, considerando el tipo de pro-

yecto que se defina, la habilidad de la maestra o maestro, los materiales de apoyo disponibles y otros factores relacionados al desarrollo curricular. Si bien esta tarea en su planificación es responsabilidad del maestro o maestra, es función del director lograr el consenso respecto a la formulación del objetivo holístico de bimestre tomando en cuenta el objetivo de la planificación anual y la temática orientadora respectiva (se plantean dos por año en función de las características del entorno) y el plan de acción del proyecto socioproductivo, organizando y dosificando los contenidos con mayor detalle y reajustándolos en función a la articulación o vinculación con las actividades del plan de acción del proyecto socioproductivo, tomando en cuenta las áreas de saberes y conocimientos.

El objetivo final de los proyectos socioproductivos es permitir el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes a través de actividades prácticas y reflexiones teóricas relacionadas al tratamiento y solución de las necesidades, problemáticas y actividades productivas de la comunidad, barrio o zona, en su realidad social, histórica, cultural, económica y política, contribuyendo a la solución de problemas de su entorno local, aplicando la ciencia y la tecnología.

Deben participar en su formulación autoridades locales (políticas, municipales, originarias y otras), representantes de organizaciones sociales, institucionales, sindicales, comunitarias y otros, el directora o director de núcleo o de unidad educativa, las maestras, maestros y personal administrativo, además de representantes de madres y padres de familia y representantes de las y los estudiantes.

Para la elaboración del proyecto socioproductivo, la Dirección de la unidad educativa en coordinación con la Dirección Distrital convoca a las y los actores mencionados, explica sus propósitos pedagógicos y orienta el sentido de la transformación educativa enfatizando su relación con la realidad, aclara la importancia de la participación social y comunitaria para contribuir a responder a las demandas, necesidades y problemáticas socioeconómicas reales del contexto local a través del desarrollo curricular. En ese diálogo se establecen prioridades y se proponen lineamientos para la elaboración de un proyecto socioproductivo que responda a esa realidad. Una vez hecho esto, se define una comisión Interinstitucional encargada de coordinar acciones con autoridades de los gobiernos locales y otros que correspondan, la misma está encabezada por la o el Director de unidad educativa.

Esta comisión establece acuerdos y se consensua la organización, la planificación, la ejecución y la evaluación del proyecto Socioproductivo. Por todo ello, un proyecto socioproductivo puede ser trabajado por una o más Unidades Educativas dependiendo del tipo de necesidad, problemática o actividad productiva estableciendo prioridades con las autoridades locales (Ministerio de Educación, 2013).

1.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar

Las funciones identificadas en la normativa vigente para el Director de Unidad Educativa son específicas de:

- a) Orientación pedagógica de la Unidad Educativa que dirige.
- b) Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos socioproductivos y de formación técnica tecnológica.
- c) Generación de espacios de socialización e intercambio de experiencias pedagógicas innovadoras.
- d) Identificación de necesidades, vocaciones y potencialidades productivas de la región.
- e) Promoción de la autoevaluación y la evaluación comunitaria en la Unidad Educativa.
- f) Gestionar convenios con las instituciones y organizaciones sociales de producción (servicio, industrial, comercial y agropecuaria) de su región para las prácticas productivas de los estudiantes. (Ministerio de Educación 2013b)

Asimismo, el director o directora de una Unidad Educativa, debe tener responsabilidad directa en la calidad curricular, en la calidad didáctica, en la calidad de los resultados, así como en la calidad de los insumos que permiten que todo proceso educativo se lleve a cabo.

A. Calidad en el currículum

Todos los planteamientos anteriores son aún formulaciones teóricas, puesto que en Bolivia, la formación y, por lo tanto el currículum, es predominantemente humanística y sólo un bajo porcentaje de establecimientos educativos también oferta formación técnica. Respecto de ello, el Ministerio de Educación indica que la oferta

de formación técnica para el nivel secundario es dispersa, caótica y de muy baja calidad, sin ninguna relación con las necesidades del mundo laboral ni la vocación productiva del entorno en el que se imparte.

Según datos oficiales, el año 2001 el total de establecimientos educativos técnico-humanísticas en Bolivia era de 125 (86 unidades fiscales y 39 de convenio), entonces había 5,5% de unidades educativas en Bolivia dedicadas a la formación técnica en las especialidades técnicas más difundidas en el país son: carpintería, corte y confección, agropecuaria, electricidad, mecánica y dactilografía. Hay un segundo grupo constituido por especialidades relacionadas con computación, repostería y nutrición, mecánica automotriz, tejido y bordados, artesanía y soldadura. Un tercer grupo de especializaciones está conformado por: peluquería y belleza, dibujo técnico, construcción, comunicación, informática, electrónica, puericultura, secretariado, auxiliar de enfermería, bioecología y turismo (Montellano, 2011).

B. Calidad didáctica

El Ministerio de Educación señala en el año 2007 algunas consideraciones para entender las características de la didáctica que se aplica en la educación secundaria. Según su informe, las materias se imparten, en general, con una metodología memorística; las actividades, las tareas y los exámenes giran en torno a la reproducción de conceptos y definiciones, así como la memorización de fechas y biografías, además hay muy poco espacio para el desarrollo de las matemáticas y el lenguaje. Por ello formula que en el Modelo socioproductivo comunitario, se debe revolucionar la forma de pensar la educación y en esta tarea, también está involucrado el director de Unidad Educativa.

C. Calidad del resultado

El rendimiento de los bachilleres fue medido en los años 2000 y 2001 por una prueba del Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL), dependiente del Ministerio de Educación. Los resultados de la prueba revelaron que un gran porcentaje de los bachilleres no cumple ni siquiera con las habilidades básicas que corresponden al nivel primario.

Sin embargo, este tipo de evaluación de resultados se ha discontinuado en tanto la política actual establece que es el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE), el ente responsable de estas evaluaciones y el mismo debe realizar procesos y acciones de seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa. No obstante, a la fecha sólo se ha realizado una evaluación en 372 Unidades Educativa, en las que se ha descrito la situación actual del Subsistema de Educación Regular en los siguientes ámbitos: infraestructura y equipamiento, participación de la comunidad, formación y experiencia de maestros y de directores y la situación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto al resultado con los estudiantes, la prueba demuestra que los bachilleres tienen un rendimiento bajo del 12% en comprensión lectora, 75% medio y 12% alto. En cuanto al conocimiento de la realidad plurinacional, el 30% la desconoce, el 58% un conocimiento medio y 12% alto. Ante las pruebas de razonamiento lógico matemático, el 19% obtuvo un nivel bajo, 66% medio y 15% alto (OPCE, 2011).

Según el Ministerio de Educación, los factores más importantes asociados a los bajos resultados de rendimiento escolar de los estudiantes de secundaria son:

- Las características propias de los jóvenes.
- Muchos de ellos trabajan y esto afecta a su asistencia, lo cual repercute necesariamente en el menor aprovechamiento de las actividades educativas y en el menor aprendizaje.
- Los aspectos vinculados a las condiciones estructurales de tipo familiar y social. Afecta que los padres tengan bajo nivel de escolaridad, porque no pueden apoyar en la realización de las tareas; afecta también la escasa posibilidad de acceso a libros, la necesidad de abandonar el hogar para continuar estudios secundarios en un lugar distinto a donde los estudiantes viven, en internados o solos, y sin la tutela adecuada.
- La visión futura a la que se enfrentan los egresados al concluir la educación secundaria.
- La expectativa que los estudiantes tienen de la utilidad de la secundaria. En tanto ésta sea considerada útil, la expectativa influye positivamente en el desempeño del alumno; en caso contrario influye de manera negativa.

D. Calidad de los insumos escolares

Los insumos escolares a los recursos humanos, representados por los maestros, y la infraestructura son vitales para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En efecto, el principal insumo para una educación de calidad son los maestros. Hasta 2005, para el caso de la secundaria, los maestros se acercaban a veinte mil en total, de los cuales los interinos eran el 14%. Los directores de secundaria en el ámbito nacional, en el año 2005, alcanzaban a 876 personas, con una predominancia de varones.

Entre los aspectos que el director debe gestionar para lograr la calidad de los insumos, están además de los maestros y maestras, la infraestructura y equipamiento pertinentes para llevar a cabo el currículum base definido desde el Modelo Socioproductivo Comunitario.

1.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno

Entre las experiencias innovadoras más significativas y de mayor impacto, se puede mencionar a las Escuelas Populares Don Bosco y a los logros de Fe y Alegría.

A. Escuelas Don Bosco

Ante la preocupación de ofrecer una educación de calidad a niñas, niños y jóvenes menos favorecidos de Bolivia en 1990 se constituye la propuesta educativa de Escuelas Populares Don Bosco (EPDB). Esta se ha ido configurando procesualmente de modo más organizado y coherente a lo largo de estos 23 años de trabajo:

La primera fase institucional se caracterizó por la organización del sistema y su funcionamiento legal ante autoridades nacionales y departamentales de educación. En este periodo la cantidad de unidades educativas adscritas y el número de estudiantes y profesores partícipes de la experiencia era reducido. Las demandas de las comunidades educativas estaban centradas en lo administrativo, en la dotación de ítems para satisfacer el crecimiento vegetativo y el déficit histórico, así como la elaboración de planes operativos anuales que les permita organizar y exponer su funcionamiento ante las autoridades locales de educación. Este trabajo fue enfrentado por 7 personas en La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y la Oficina Nacional organizando acciones administrativas y de Capacitación para el Mejoramiento Docente, asumiendo las líneas pedagógicas establecidas por el contexto educativo del país, que desde 1994 inició el proceso de Reforma Educativa. En esta etapa, la visión de unificar la formación para la vida con la formación para el trabajo se concretizó en el primer diseño del Bachillerato Humanístico y Técnico, con 10 especialidades ofrecidas en una decena de unidades educativas del sistema EPDB, para tal fin se elaboraron planes de estudios y compendios de temas organizados que funcionaron como textos de grado.

Del año 2003 al 2006 se ha de institucionalizar el Sistema EPDB con una visión centrada en la persona, a través de fortalecerla administrativa, educativa y operativamente cada comunidad educativa, fue el propósito central de este periodo institucional. Es decir, que se pasó de una visión exclusivamente administrativa de la educación, a otra más integral, personalista y comunitaria.

Las EPDB responden a las necesidades concretas de las unidades educativas con la adecuación de infraestructura mediante refacciones y la construcción de nuevos ambientes pedagógicos de acuerdo a normas nacionales y exigencias pedagógicas y se dotó de equipamiento de aula, equipos de computación y libros para bibliotecas.

Las EPDB cuentan con un proyecto educativo denominado INTERACCIÓN SOCIAL, el principio que guía esta área estratégica es "ir al encuentro del otro", es decir, de las personas que son parte de la comunidad local donde se encuentra la unidad educativa, brindando respuesta a sus necesidades y expectativas de desarrollo.

Las unidades educativas por su carácter participativo y comunitario de animación son capaces de promover entre la comunidad local el desarrollo de experiencias y procesos sociales y económicos participativos. Mediante estas acciones, se intenta convertir a la unidad educativa en un verdadero actor social de desarrollo y transformación de su entorno social.

Esta área estratégica se subdivide en:

- **Interacción social**, es el intercambio dinámico entre los miembros de las unidades educativas y los grupos e instituciones de la comunidad local que integran; involucra la identificación de necesidades y problemáticas sociales, educativas y culturales, se promueve acciones en conjunto.
- **Interacción económica – productiva**, constituyen estrategias de combinan de manera sinérgica componentes educativos, económicos y culturales, con el resultado de transformación de las personas, la comunidad, así como sus condiciones de vida. Los actores principales son los miembros de la unidad educativa, quienes diseñan, ejecutan y evalúan proyectos productivos e involucran a grupos e instituciones de la comunidad local.

B. Fe y Alegría

Fe y Alegría es un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo. Es de educación porque promueve la formación de personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad, libres y solidarias, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo. Es popular porque asume la educación como propuesta pedagógica y política de transformación desde y con las comunidades. Es integral porque entiende que la educación abarca a la persona en todas sus dimensiones. Y es de promoción social porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa (Fe y Alegría, 2010).

Como experiencia innovadora en la vinculación Secundaria-Comunidad, está su programa de formación para el trabajo que se inicia el 2010 con 16 unidades educativas. Para llevar a cabo esta experiencia, se realiza un diagnóstico del entorno socio-económico, las necesidades y expectativas de la comunidad en relación a la formación laboral. A partir de ello, se ha elaborado una propuesta técnico-pedagógica que contempla dos componentes: el desarrollo de habilidades laborales y el desarrollo de habilidades técnico laborales. Aún los resultados deben ser evaluados en su impacto, tanto en la formación de competencias de los estudiantes, como en las comunidades donde se ha aplicado.

1.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno

Una vez expuesta la temática, puede realizarse un balance sobre la importancia de los centros educativos de enseñanza secundaria y su relación con el entorno del que son parte y pieza fundamental. Si bien en Bolivia se había dado mayor énfasis en fortalecer la educación primaria en todos sus ejes, hoy se trata de darle una igual o mayor importancia a la educación secundaria a partir del modelo de educación socioproductivo.

Los jóvenes necesitan estar preparados para el futuro, para vivir en comunidad y porqué no decirlo, para su inserción laboral a corto o largo plazo. Por ello, es preciso que adquieran diferentes competencias en varios órdenes. La formación para estas competencias exige al centro educativo una apertura permanente a otros espacios. Hoy en día es vital que los centros educativos puedan y deban planificar actividades formativas en otros centros ajenos a la infraestructura educativa o que complementen una acción dada.

El sistema educativo debe garantizar en todo momento la adquisición por parte de los jóvenes de competencias más generales, que no sólo son imprescindibles para la integración en el sector productivo, sino también adecuadas para que los educandos se conviertan en sujetos activos críticos y con capacidad de transformación de su entorno, hoy no se puede concebir el futuro de los jóvenes sin el diálogo social al que están convocados. Esta concepción está ligada a la de la educación como un bien público. Todos las y los bolivianos tienen derecho a ser educados y a vivir en sociedades educadas. Asimismo tienen derecho al empleo y a vivir en sociedades donde todos y todas puedan aportar la fuerza laboral.

1.5.1. Retos

A. Concreción del Modelo Socioproductivo Comunitario en Secundaria

Más allá de la definición de las políticas y normativas, el modelo socioproductivo comunitario está generando problemas de naturaleza administrativa (reducción en la carga horaria de los maestros, falta de infraestructura escolar, falta de mobiliario, de talleres y laboratorios, falta de recursos financieros, etc.). Además de ello, la aplicación del modelo es adecuada en espacios de producción agrícola de características comunitarias, pero Bolivia no es sólo esa realidad, existen otras donde imperan las formas de la pequeña propiedad privada (parcelaria en el campo) y la gran propiedad privada. Este hecho va a marcar el rumbo de la naturaleza de la educación. Las escuelas rodeadas por la propiedad parcelaria y por la gran propiedad privada no podrán tener acceso a espacios productivos. Por ejemplo, en la realidad urbana, los maestros derivan sus proyectos socio-productivos hacia temáticas como los embarazos no deseados, la higiene ambiental, el reciclaje de la basura, etc., por lo que el Ministerio de Educación termina indicando que la producción intelectual también es válida para el modelo.

Sin embargo, esto sigue separando la fuerza productiva del País, de la fuerza intelectual y ésta es la crítica que realizan desde el Magisterio los maestros y maestras que no comprenden la aplicación del modelo en la diversidad de las realidades del País.

Superar esta disyuntiva y concretar lo productivo en todos los niveles requiere de un consenso que aún no se ha logrado y la inversión de muchísimo dinero para poder dotar a todas las Unidades Educativas de los recursos y equipamiento necesarios para poder lograrlo.

B. Promover espacios de articulación donde estén representados los actores sociales

La necesidad de consenso social para la consecución de pactos educativos por la educación, que estén por encima de los intereses partidistas, es hoy es una convicción en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. En un nivel más micro, es indispensable en la actualidad, involucrar a los sectores productivos de las comunidades en la formación de los jóvenes. Tampoco se puede olvidar la participación de los padres de familia y alumnado en los procesos educativos.

Esta participación está aún lejos de haberse consolidado. Más aún, teniendo en cuenta que el marco legal no ha actualizado las funciones y tareas de las Juntas Escolares y no está normada la participación de los otros actores sociales en la planificación curricular.

C. Promover programas de inserción laboral y creación de empleo

En el ámbito de la formación profesional, la escuela no puede quedar restringida a dar formación en el aula, abandonando posteriormente a su suerte a los educandos. Su responsabilidad es contribuir a que estos puedan desarrollar lo aprendido.

La cultura emprendedora debería estar presente en la escuela en sus niveles más básicos, de manera que los niños y niñas se familiaricen desde muy jóvenes con una serie de capacidades y destrezas que serán seguramente cada vez más necesarias y vinculadas hacia la sociedad.

También sería deseable impulsar la creación de programas de incubadoras de microempresas u otras formas asociativas de producción, financiamiento y servicios de asesoría y apoyo a los egresados de los centros. Estos programas bien pueden depender directamente del centro educativo o impulsarse en convenio con otras fuerzas sociales interesadas.

D. Políticas para la Educación Secundaria

Resumidamente, podrían ser:

- Universalizar la escolarización completa secundaria, con estrategias específicas para incorporar a los jóvenes sin escolarizar en especial en el medio rural y para los más empobrecidos y marginados.
- Promover políticas de centro dirigidas a la continuidad educativa, tales como: apoyo en transporte escolar, desayunos, entrega de materiales educativos, refuerzo escolar, sensibilización de padres, de la comunidad.

- Revisar los currículos para asegurar la continuidad entre la educación infantil, primaria y secundaria e incluir estrategias específicas de atención a la diversidad cultural y los ritmos de aprendizaje, para disminuir la repitencia y el abandono.
- Impulsar la expansión de la educación secundaria alta, con currículos actualizados y flexibles, orientados hacia la formación básica para el ingreso inmediato al mundo del trabajo o la prosecución a la educación superior.

1.6. Referencias bibliográficas

Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), (2011) Experiencias educativas innovadoras. La Paz: Ministerio de Educación, Unidad de Edición y Publicaciones.

Contreras, Manuel E. y María Luisa Talavera (2004). Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002, La Paz, PIEB/ASDI.

Espíndola, Ernesto y Arturo León (2002). "La deserción escolar en Latinoamérica: un tema prioritario en la agenda regional", en Fe y Alegría, 2010. Memoria Anual Bolivia. La Paz: Fe y Alegría

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). Ley 342 Ley de la Juventud, La Paz: Vicepresidencia de la República, Presidencia del Honorable Congreso Nacional de Bolivia

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional, 2009. Constitución Política del Estado. La Paz: Vicepresidencia de la República, Presidencia del Honorable Congreso Nacional de Bolivia

Ministerio de Educación, 2011a. Currículo del Subsistema de Educación Regular. Estado Plurinacional de Bolivia Ministerio de Educación. La Paz: Dirección General de Educación Primaria

Ministerio de Educación, 2012. Sistema Educativo Plurinacional. Educación Secundaria Productiva Comunitaria. Programa de Estudio. Primer Año. La Paz: Viceministerio de Educación Regular

Montellano, A. (2011) Luces y Sombras de la Educación Secundaria Rural. La Paz: PIEB.

Puente, R. (2002) Experiencias Educativas Innovadoras: Colegio Juan XIII. La Paz: Ministerio de Educación, Unidad de Edición y Publicaciones.

CAPÍTULO 2

RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN BRASIL

La presentación y desarrollo de este capítulo cuenta con dos aportaciones, refiriéndose la primera a aspectos más generales de la enseñanza secundaria y su relación con el entorno y la segunda centrada en acciones específicas en grupos de jóvenes dispares con especial énfasis en la educación indígena, educación quilomba y educación rural.

I.- LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU ENTORNO

Márcia Lopes Reis
Universidade Paulista - UNIP

“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.”
(Paulo Freire – Curso Experimental 05 – UFBA, 2013)

I.2.1. Introducción

El título resume, en cierta forma, cómo se establece la relación entre los centros de educación secundaria con su entorno, específicamente en Brasil a principios del siglo XXI. En una perspectiva longitudinal, si partimos de un punto en la historia del Imperio, cuando la escuela ni siquiera era considerada en la articulación de sus cursos. Resultado de la fallida experiencia “*pombalina*” de las clases regias (siglo XVIII).

En esta etapa de escolarización de los jóvenes de entre 15 y 17 años, pueden ser encontradas características del pasado revisado y las demandas del futuro, que en parte ya son vivenciadas. Se trata de un lento proceso histórico que resultó del cambio de centros educativos de secundaria, de la condición de escuela para pocos, “nuestros hijos”, para una “escuela de los hijos de los otros”.

Este relato pretende demostrar el reto que representan las experiencias innovadoras en gestión; para vincular el centro educativo de educación secundaria a sus propios entornos, en un contexto de expansión desigual del acceso a la escuela – una de las importantes características del sistema educativo brasileño.

Se parte de la premisa de que, bien por la búsqueda de la enseñanza propedéutica o por la capacitación profesional, esta etapa de la escolarización se tornó una arena por excelencia. Donde primero, la élite y las clases medias urbanas midieron fuerzas, y después, éstas y las clases populares que coincidían en la búsqueda de la movilidad social ascendente.

La segunda mitad del siglo XX con sus distintas reformas, caracteriza ese modo de comprensión de las relaciones de estos centros educativos de secundaria con su entorno. Ofrece elementos teórico prácticos para entender los datos actuales: apenas 50.9% de los jóvenes entre 15 y 17 años cursan educación secundaria (IBGE, 2010). A pesar de la evolución del 41% en 1999 a los porcentajes actuales, la baja escolarización líquida en ese grupo es consecuencia de los atrasados ocurridos en el comienzo de la vida escolar, además de otros factores.

Dentro de los aspectos externos a los centros de educación secundaria, se aprecian los trazos de una sociedad desigual en la cual los recientes brotes de incremento de la matrícula no constituyen propiamente novedades en la historia del país. Lo inédito parece ser la proporción de ese crecimiento y la posibilidad de que el país, en

un futuro remoto, acompañe a otros países de América Latina en la universalización de la educación secundaria.

A pesar de que la frecuencia en la escuela sea naturalmente mayor entre los jóvenes que entre los grupos subsiguientes, existen dificultades para mantenerlos estudiando. Esto se evidencia en la tasa de 13,1% de reprobación, que compromete el progreso y provoca el abandono por parte de estos alumnos para ir a trabajar. El trabajo figura como – importante variable que explica los datos sobre reprobación y evasión entre los jóvenes entre 15 y 17 años.

La contradicción que se verifica inicialmente, está en el hecho de que el propio mercado de trabajo ha demandado una mayor escolarización a la media presentada por los brasileños – 7,2 años. Como respuesta a esa demanda, la Constitución prevé que a partir del 2016, la enseñanza obligatoria pasará de 9 a 14 años. De esa forma se impone un nuevo desafío: construir prácticas innovadoras de gestión con los complejos entornos de estos centros educativos; para que sean alcanzados los niveles de calidad exigidos por los diferentes sectores de la sociedad, entre ellos, el propio mercado.

1.2.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años

La educación secundaria representa el nivel del sistema educativo que atiende a los jóvenes de 15 a 18 años y puede caracterizarse por una reciente ampliación de su cobertura. Durante los años 1980, se llegó al consenso de que el principal freno de acceso a la educación secundaria era la educación primaria, consecuencia directa de la retención de alumnos en los primeros grados.

En otras palabras, el cuello de botella de la pirámide educativa, anterior al noveno año de escolaridad, llevaba a la escasez de los estudiantes elegibles para su ingreso en la educación secundaria. La repetición y la interrupción de los estudios eran elevadas, siendo la primera mayor que la segunda. El fenómeno era recurrente en el curso nocturno, entre los alumnos de sexo masculino, de las áreas de profesionalización.

Con las normas de funcionamiento implantadas en la educación primaria en la década previa, específicamente en 1971, hubo un cambio de escenario en relación a esos jóvenes. Los primeros ocho años de escolarización pasaron a transcurrir fundamentados en el sentido de término (y continuidad).

Al final de la octava serie u octavo año de escolarización aquellos que obtuviesen aprobación en todas las series – el joven de 15 a 18 años podía tener acceso a la educación secundaria sin necesidad de presentar nuevos exámenes selectivos como estaba previsto en la ley 5692/71. En esa etapa – secundaria – podría optar entre cursos de capacitación profesional (técnicos) o propedéuticos (preparatorio para los cursos superiores).

Sin embargo, esa reforma de la educación secundaria seguía reflejando las desigualdades de la estratificación social, ahora más explícitas gracias a la distinción legal entre los ramos: educación secundaria profesional y enseñanza secundaria propedéutica. Al primero iban los jóvenes que ya eran trabajadores y estudiaban en el período nocturno. Para el segundo, enseñanza secundaria propedéutica, se enrubaban los estratos más privilegiados de la sociedad brasileña.

Se debe sin embargo resaltar, que la difusión de la enseñanza secundaria pasó a ser mayor: los datos estadísticos reflejaron una expansión geográficamente significativa y diferenciada de las oportunidades educacionales, sobretudo de los centros educativos de la red pública. Pero esa democratización era frágil y aumentaba la evasión y la repetición, a pesar de las reformas propuestas en la Ley 7044/82.

La división de los jóvenes entre un grupo de trabajadores de las clases populares y otro de los estratos medios y altos era unificada cuando se trataba de las aspiraciones sistematizadas en diversas pesquisas realizadas en este período. Dentro de esos investigadores, Campos y Seiffert (1982) resaltan que ambos grupos deseaban una “escuela más envolvente, más moderna y más actual”. La enseñanza era vista por esos jóvenes como, libresca y enfocada en la “memorización excesiva”.

Otro investigador, Mafra (1992), evidenció que ese grupo etario de alumnos demandaba “mayor comprensión

de sí mismos y de situaciones escolares que lo estimulasen y desafiaron a pensar, reflexionar y raciocinar". En el escenario nacional, los egresos de ambas modalidades – profesional y propedéutica – parecían no cumplir las funciones pregonadas por la enseñanza secundaria, pues no estaban listos para el mercado de trabajo, ni obtenían el éxito esperado para el acceso a la educación superior.

El esfuerzo por superar esta dicotomía condujo, en parte, el enfoque dado por la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (9394/96) y de Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Secundaria – actualmente en vigor. El principio orientador de esa legislación es una escuela que “busque, en el mundo laboral, el referencial teórico y práctico – conocimiento y actividades – para la organización de su currículo e sus prácticas escolares” (Mafera, op. cit).

Precisamente, en función de esa característica, han sido concebidas diferentes políticas de atención educativa a los jóvenes en esa etapa de escolarización. Fundamentalmente se busca la construcción de una identidad de la enseñanza secundaria, cuyas finalidades están situadas en la continuidad de los estudios y la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía. Los factores asociados al mercado laboral y al ejercicio de la ciudadanía; hacen del entorno de los centros escolares de educación secundaria un locus dotado de nuevos sentidos en las políticas públicas de atención a ese grupo etario de la población brasilera.

I.2.2.1 Políticas públicas de atención educativa a jóvenes

Son recientes las actividades de las políticas públicas para los jóvenes en la sociedad brasileña. La propia necesidad de acciones públicas destinadas a la juventud, constituye una innovación, ya que en Brasil, los jóvenes representarían el futuro en una perspectiva de formación de valores y actitudes de las nuevas generaciones.

La propia definición del período que corresponde a la población joven es diferente, ya que, para la ONU (Organización de las Naciones Unidas), son considerados como juventud, el período entre 15 y 24 años. Para el gobierno brasilero sin embargo, son considerados jóvenes los sujetos de entre 15 y 29 años.

Por lo tanto, como parte de las iniciativas públicas observadas al final de los años 1990, fueron realizadas asociaciones con instituciones de la sociedad civil y el propio gobierno se movilizó a nivel federal, estatal y municipal. Pero la ausencia de estudios que analicen los modos como fueron implementadas esas acciones públicas destinadas a los jóvenes en el siglo XX justifican la escases de datos sobre el tema.

Pocos teóricos, como Abad (2002), consideran que la evolución histórica de las políticas para jóvenes en América Latina fue determinada por los problemas de exclusión de los jóvenes de la sociedad. El reto de esas acciones ha sido, por consiguiente, el proceso de transición e integración al mundo adulto. Para ello, las políticas públicas abarcan, mayoritariamente, la preparación para el mundo laboral.

Sin embargo, la pluralidad de enfoques se deriva principalmente de la constatación de condiciones diferentes de esos jóvenes que resultaron en cuatro modelos sistematizados en períodos, como sigue a continuación: a) ampliación de la educación y el uso del tiempo libre (entre 1950 y 1980); b) control social de sectores de la juventud movilizados (entre 1970 y 1985); c) enfrentamiento de la pobreza y la prevención del delito (entre 1985 y 2000); y d) la inserción laboral de los jóvenes excluidos (entre 1990 y 2000).

Otro teórico, Lagree (1999) afirma que actualmente se experimentan al mismo tiempo, uno o dos de esos períodos, lo que generaría la convivencia de uno o más períodos y daría como resultado la condición de políticas dirigidas a distintos fines como es el caso de aquellas acciones en las cuales ocurre la dirección del control social del tiempo juvenil, la formación de mano de obra y también, las que aspiran a la realización de los jóvenes como sujetos de derecho.

A pesar de que haya habido un mayor o menor predominio de determinada tendencia a lo largo de la historia, siguen algunos supuestos sobre los jóvenes: a veces vistos como problemas, otras como sectores que necesitan ser objeto de atención.

La superación de estas formas de pensamiento se produjo con la expansión de los derechos de los adolescentes y jóvenes sistematizados en el *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA - Ley 8069). Promulgado en

julio de 1990, este documento parte tanto de la sociedad civil y el gobierno. Dedicar partes especiales para los adolescentes y los que están en el proceso de exclusión o privados de sus derechos en el rango de 12-18 años. Este recorte produce algunas acciones que serán analizadas aquí y operan de dos maneras, a saber, la edad (adolescentes) y socio-económicos.

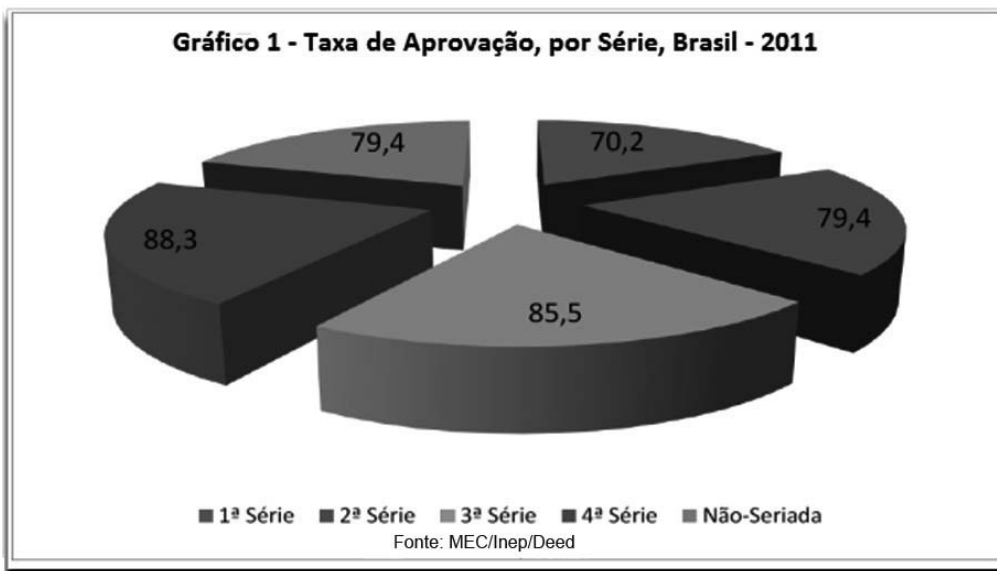
A partir de ese marco legal, las políticas públicas de atención a los jóvenes – sean institucionalizadas como la de los centros de educación secundaria o no – pasan a atender segmentos en proceso de exclusión, en el cual hay un inequívoco grupo de jóvenes pobres, hijos de trabajadores rurales o urbanos (los denominados sectores populares y segmentos oriundos de clases medias urbanas empobrecidas), que son parte de la amplia mayoría juvenil de la sociedad brasilera como lo demuestran las estadísticas. Las políticas públicas, debido a la peculiar manera de concebirlas como sujetos de derecho, buscan actuar afirmativamente, frente a los procesos de exclusión que, en parte, evidencia el propio sistema educativo.

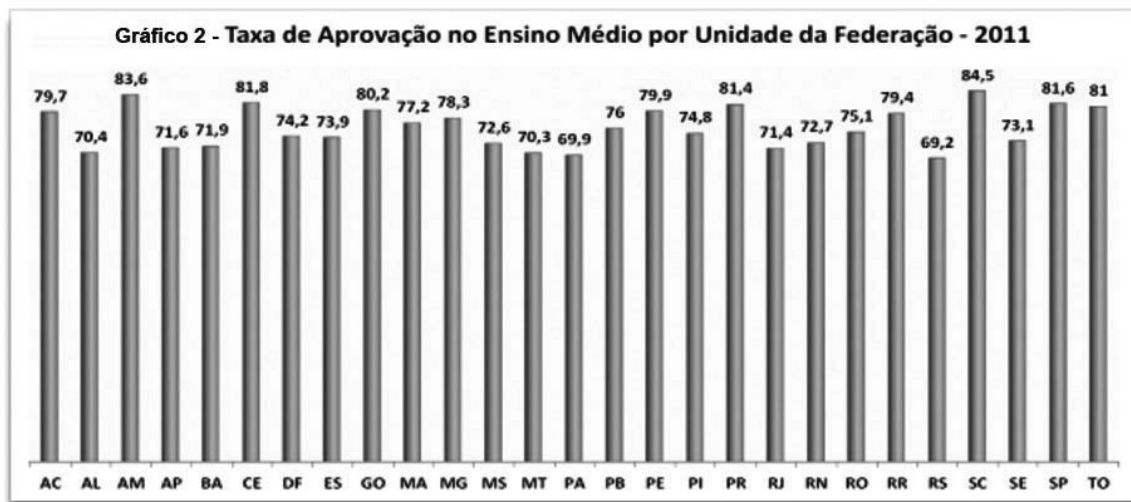
1.2.2.2. Estadísticas de atención educativas a jóvenes

Los datos sobre las políticas de atención educativa a los jóvenes presentan informaciones relevantes iniciales sobre el número de jóvenes de 15 a 17 años según los datos de la *Síntese dos Indicadores Sociais* (SIS, 2010) y del Censo 2011 del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira (INEP – Por sus siglas en portugués) del Ministerio de Educación.

Además de estas fuentes, son necesarios los datos del instituto Brasileiro de Geografia y Estatística (IBGE – por sus siglas en portugués) Cuya Pesquisa Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD – por sus siglas en portugués) para los años 2009 a 2011 caracteriza la evolución de este nivel de educación entre los años 1999 y 2009.

Inicialmente, se puede notar que hubo un aumento, por ejemplo, del porcentaje de personas que frecuentan los centros escolares en todos los grupos etarios, etapas y niveles de escolaridad. A pesar de que haya una mayor democratización del acceso al sistema escolar, el ajuste edad/serie parece ser un reto, específicamente en el grupo de los 15 a 17 años en el cual, solamente 50,9% de los estudiantes están en la serie/año adecuados. El Censo Escolar 2011, por su parte, revela la estabilidad en la oferta de enseñanza secundaria, con un aumento de 43.014 matrículas que correspondió a 0,5% más que en 2010.





Fonte: MEC/Inep/Deed

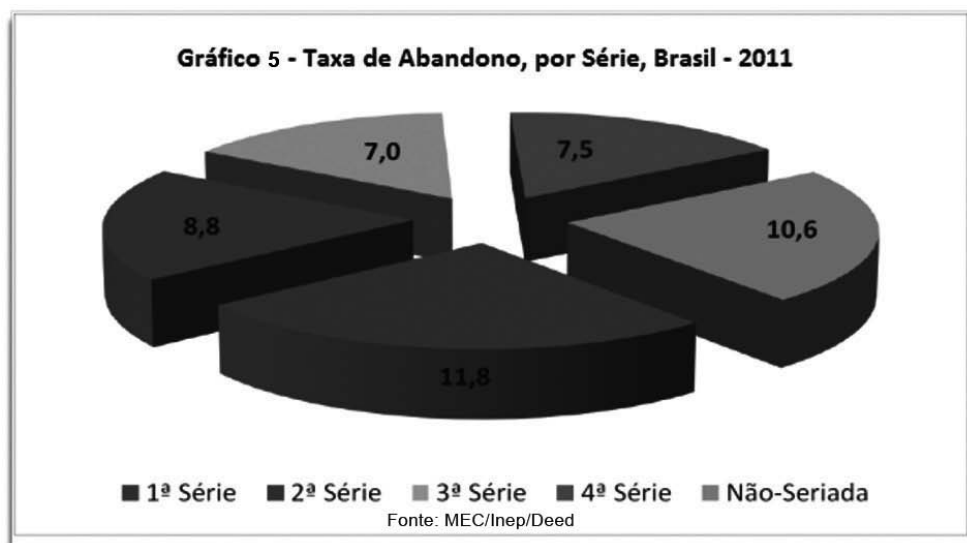
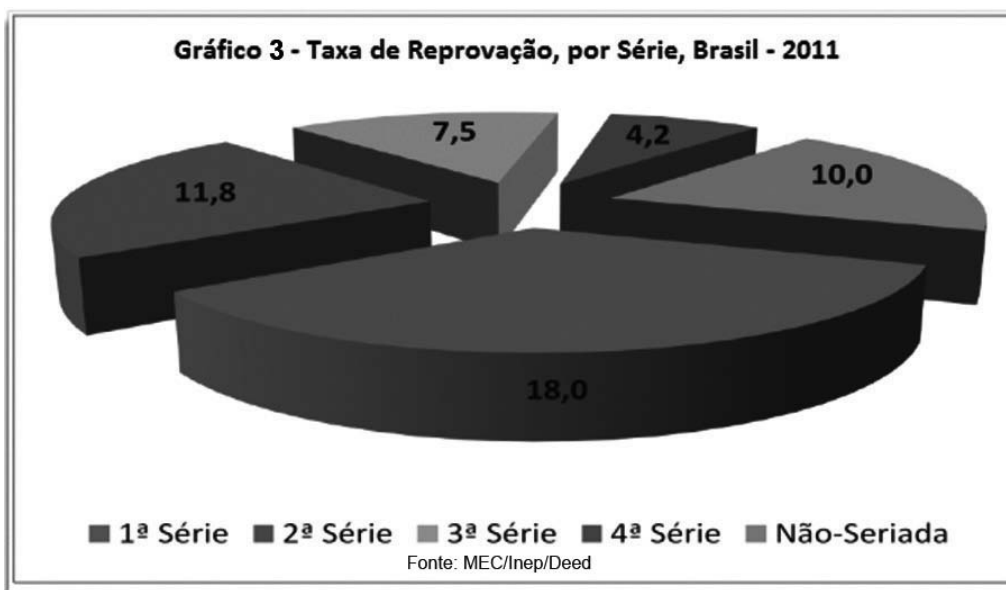
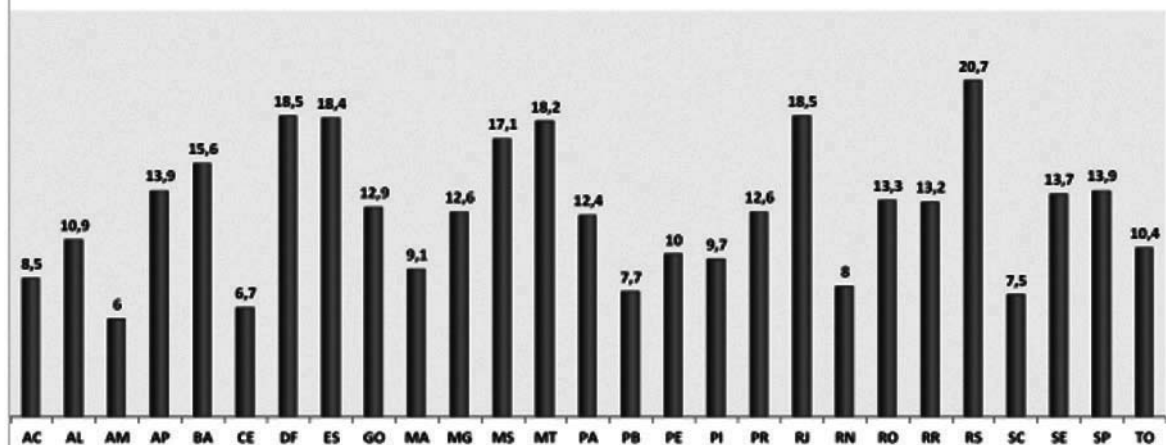
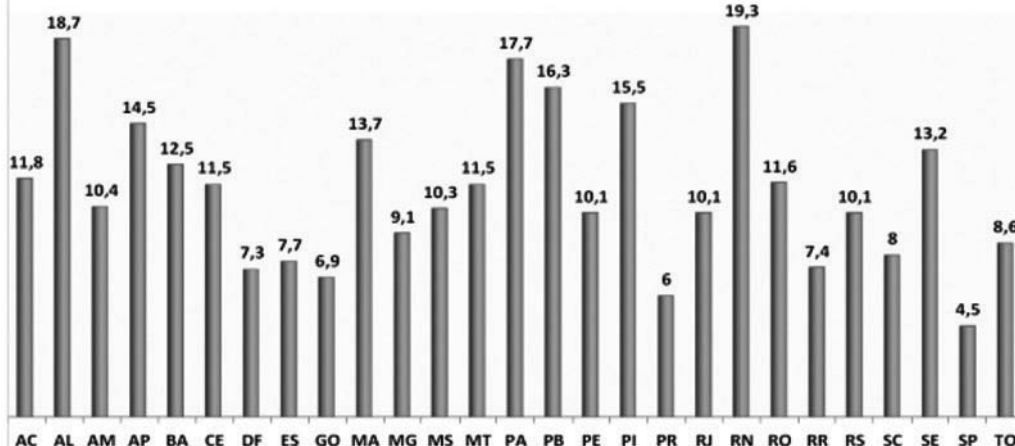


Gráfico 4 - Taxa de Reprovação no Ensino por Médio Unidade da Federação - 2011



Fonte: MEC/Inep/Deed

Gráfico 6 - Taxa de Abandono no Ensino Médio por Unidade da Federação - 2011



Fonte: MEC/Inep/Deed

Los datos exponen que, a pesar de la ampliación del acceso a la educación secundaria, los índices de aprobación, reprobación y abandono escolar demuestran que: en la 1er año de educación secundaria, en el año 2011: 70% fueron aprobados, 18% reprobados y 11% abandonaron la escuela ese mismo año. En los años sucesivos, 2do y 3ro, hay una mejoría, pero dista de las metas esperadas como se observa en los gráficos anteriores.

Ese escenario configura la necesidad de ampliación y fortalecimiento de políticas públicas efectivas para garantizar el derecho a la educación secundaria de calidad para todos y las condiciones necesarias.

I.2.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

Actualmente en Brasil hay 18 programas/proyectos federales que están debidamente divididos por los ministerios, dadas sus especificidades. El foco, sin embargo, es el direccionamiento de acciones consolidadas para adolescentes y jóvenes.

En el Ministerio de Educación, son implementados dos programas: *Programa de Estudantes em Convênio de Graduação* (PEC-G) y el *Projeto Escola Jovem*. Mientras que el primero abarca al grupo etario que va de los 18

a los 25 años – por tanto, el inicio de la graduación -, el segundo, *Projeto Escola Jovem* tiene como objetivo la implementación de la reforma (ocurrida con la aprobación de la oferta de cupos para la educación secundaria).

El proyecto fue iniciado en marzo de 2001 a partir del desafío de construir una escuela para jóvenes y jóvenes adultos que preservase su identidad con estos individuos y superase los bajos rendimientos escolares demostrados en los datos anteriores. Los criterios de elegibilidad de algunos estados pueden ser resumidos por el eslogan: “ser una escuela para jóvenes y adultos”.

Además de ello, presentar prácticas de corrección de flujo y demostrar sustentabilidad para costos adicionales a aquellos financiados por el programa. El programa *Escola Jovem* está subdividido en dos programas: a) proyectos de inversión en las unidades de la federación que destinaba recursos financiados a los estados para la implementación de la reforma, la mejoría de la calidad y la expansión de la oferta de la enseñanza secundaria y la realización de proyectos juveniles; y b) políticas y programas nacionales con el objetivo de fomentar y apoyar la implementación de la reforma en los estados y en el Distrito Federal (capitales del país).

Kuenzer (2000a, 2000b) y Ferreti (2000) analizaron las resistencias a ese proyecto que, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y por los estados de la federación, el gobierno federal tuvo baja contribución presupuestaria en el proyecto global. Las críticas de esos autores muestran que el programa se limitó, en la práctica, a distribuir algunos computadores, siendo ineficaz en su conjunto. En sus análisis, indican la falta de relaciones con el entorno de esos centros de educación secundaria.

Jogos da Juventude, Olimpíadas Colegais y Projeto Navegar son los programas de atención a los jóvenes desarrollados por el Ministerio del Deporte y Turismo. Entre ellos, vale destacar el tercero: iniciado en 1999, su principal objetivo es difundir y democratizar el acceso a los deportes náuticos, priorizando los adolescentes que viven en áreas de riesgo social y matriculados en la red pública de educación. En 2002, estaban registrados 37 núcleos en 18 ciudades. El argumento para el éxito del programa era exactamente la condición de relaciones establecidas por la comunidad con los centros de educación secundaria.

En el Ministerio de Justicia, el Servicio Civil Voluntario, el Programa de Reinserción Social del Adolescente en Conflicto con la Ley y la Promoción de Derechos de Mujeres Jóvenes Vulnerables al Abuso Sexual y a la Explotación Sexual Comercial en Brasil. Se destaca ese tercero que integra el Programa de Defensa de los Derechos del niño y el Adolescente. Este tiene como público meta las jóvenes brasileñas violentadas sexualmente en los primeros años de vida y las niñas que cambiaron favores sexuales por la propia existencia.

El programa de Salud del Adolescente y del Joven se sitúa en el ámbito del Ministerio de Salud y se destaca por la promoción de la salud de los adolescentes y de los estudios temáticos cuya preocupación expresa por el programa al contribuir con actividades intra e interinstitucionales, en los ámbitos gubernamentales e no gubernamentales, buscando la formulación de una política nacional para adolescentes y la juventud. Su desarrollo ocurre en los niveles federal, estadual y municipal y la crítica al programa está en la poca participación de los jóvenes en la planificación – una de las fases decisivas para la implementación de acciones compartidas.

El enfoque en el mercado de trabajo desde la perspectiva de la formación profesional y la posterior financiación de jóvenes de nivel técnico representa el objetivo del programa Joven Emprendedor del Ministerio de Trabajo. El público meta son los jóvenes de hasta 29 años, y está cubierta por el Programa de Generación de Empleo e Ingresos (PROGER – por sus siglas en portugués). Sus resultados dan muestra de la baja participación de los jóvenes en la planificación de la acción.

Los centros juveniles deben funcionar como centros de distribución de la información relevante acerca de los diferentes programas, proyectos y servicios en las áreas de salud, educación, cultura, capacitación para el trabajo, el deporte, protección, justicia y los servicios sociales, bajo la coordinación del Ministerio de Bienestar y Seguridad Social. En sus directrices, se recomienda que la gestión y programación de las actividades se realice de forma participativa con la “comunidad” y que se establezcan alianzas con organizaciones no gubernamentales. Además de este programa, otro conocido como Agente Joven de Desarrollo Social y Humano tiene un énfasis en la situación socioeconómica porque sus jóvenes receptores deben ser jóvenes alfabetizados y necesitados.

El Ministerio de Ciencia y Tecnología (CNPq), los premios: Joven Científico y Científico del Futuro, buscan despertar el interés de los jóvenes en la carrera científica y tecnológica. El primero posee una tradición anterior a la propia Constitución Federal (1988) pues fue creado en 1981 con premiaciones anuales. (Las excepciones serían los años 1986 y 1987)

Como los demás sectores de actuación a nivel federal, la Presidencia de la República también estructuró un programa de atención a los jóvenes. Se trata de dos programas: Capacitación Solidaria y Red Joven. Este último fue una iniciativa del Consejo de la Comunidad Solidaria y del Ministerio de Ciencia y Tecnología, con el objetivo de identificar lo que los formuladores definieron como “las condiciones propicias que subsidien iniciativas del estado y de la sociedad civil para integrar jóvenes – especialmente aquellos en situación de riesgo social – de forma continua y permanente, como protagonistas, por medio de la informática e internet, valorizando y fortaleciendo sus formas de expresión, creatividad y participación en la sociedad” (disponible en <www.redejovem.org.br>).

El Ministerio de Planificación, Presupuesto y Gestión creó en el año 2000, Brasil en Acción/Grupo Juventud como parte de las acciones estratégicas do Programa Avanza Brasil. Se destina a promover la integración de las acciones gubernamentales con el mismo público o en el mismo espacio geográfico específico de actuación. Con ello, estaría superada la fragmentación de los distintos programas de atención a los jóvenes.

I.2.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad.

El protagonismo juvenil de los individuos de 15 a 18 años en situación de riesgo, constituye la principal estrategia de vinculación con un apelo social de esos programas descritos.

En ese sentido, esas acciones buscan transponer los conceptos anclados en diagnósticos sociales y reflexiones teóricas sobre el tema de la juventud. En la gran mayoría de los casos, representan simplificaciones facilitadoras del entendimiento de las realidades sociales y culturales complejas, así como buscar códigos de acceso para el financiamiento público orientado por una novedosa y frágil conceptualización de protección social y ciudadana participativa.

La expresión estimular el protagonismo juvenil parece autoexplicativa, pero vale resaltar que su significado está en la condición de los jóvenes como participantes de las distintas etapas de realización de esas acciones desde la planificación a la evaluación. Sobre todo cuando tales prácticas conciben y dirigen programas para jóvenes considerados carentes o considerados en riesgo social, con la delimitación geográfica en municipios de bajo IDH que expresan las políticas de focalización en el combate a la pobreza.

Sin embargo, Castells (1980 y 1983) y Kwarick (1988), al estudiar los movimientos sociales desde los años 1980, demostraron posibilidades de conflictos y de interacción negociada entre los varios actores sociales que poseen como escenario la ciudad. Siendo este entorno tan amplio, son necesarias acciones públicas de vinculación de los centros educativos de secundaria de los cuales se trata a continuación.

I.2.3.1 Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

El estrechamiento de las relaciones entre los centros educativos y la comunidad parecen demandar una práctica institucionalizada. Así pues, el gobierno federal pasó a integrar el Programa Educación Secundaria (ProEMI – por sus siglas en portugués) que utiliza acciones del Plan Nacional de Educación (PDE – por sus siglas en portugués) como estrategia del gobierno federal bajo la forma de Programa Educación Secundaria Inovadora (ProEMI – por sus siglas en portugués).

Por constituirse como una importante estrategia de vinculación entre los centros de educación secundaria, el Proyecto tiene como foco el currículo. Factor estructurador de las relaciones de los centros educativos de secundaria, el Proyecto de Rediseño Curricular (PRC – por sus siglas en Portugués) presenta acciones que componen el currículo y pueden ser estructuradas sin diferentes formatos tales como disciplinas optativas,

talleres, clubes de interés, seminarios integrados, grupos de investigación, trabajo de campo y demás acciones interdisciplinarias.

El centro educativo organiza el conjunto de acciones que componen el rediseño curricular a partir de los macrocampos de las áreas de conocimiento, conforme a las necesidades e intereses del equipo pedagógico, de los profesores, de la comunidad escolar, pero sobretodo, de los adolescentes y jóvenes alumnos de esa etapa de la educación básica. El propio centro educativo deberá contemplar los tres macrocampos obligatorios y por lo menos otros dos de su elección, sumando como mínimo, cinco macrocampos – llamados así al ser dimensiones que aglutinan un conjunto de propuestas.

Acompañamiento pedagógico, iniciación científica y pesquisa, lectura y alfabetismo, lenguas extranjeras, cultura corporal, producción y fruición de las artes, comunicación y cultura digital son los macrocampos. La interacción directa es lo que buscan las acciones dentro de cada macrocampo, siendo necesario contemplar las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria.

De esa forma, se evidencia que las dimensiones del trabajo, de la ciencia y la tecnología y cultura, figuran como ejes integradores de los conocimientos de distintas naturalezas. Puede comprenderse que el trabajo funciona como principio educativo, la pesquisa como principio pedagógico, los derechos humanos como principios guías y la sustentabilidad socioambiental como meta universal.

1.2.3.2 Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

El proyecto *Projeto Resenho Curricular* (PRC – por sus siglas en portugués) al reafirmar la importancia de los contenidos específicos de cada componente curricular, pero trascendiendo las fragmentaciones frecuentes con el modelo constituido por disciplinas y tiempo de 50 minutos, constituye el carácter innovador de este proyecto. Especialmente, porque esa forma de actuación apunta la necesidad de diálogo interno a los centros educativos (con los profesores de las áreas comunes), así como con la comunidad.

El acompañamiento pedagógico sería la primera experiencia significativa y debe fortalecer los componentes curriculares, teniendo como referencia los objetivos que constan del *Proyecto Político Pedagógico* elaborado a partir del diagnóstico realizado por las escuelas. Las actividades propuestas deben contemplar uno o más componentes, teniendo en cuenta como objetivo profundizar los conocimientos específicos cuya necesidad será definida con la comunidad de la escuela y de su entorno – por medio de una planificación flexible.

Esa flexibilidad establece contenidos y metodologías diferenciadas que deben contar con mayor tiempo disponible para que profesores y estudiantes realicen sus prácticas pedagógicas. La trayectoria de formación de los estudiantes orienta la articulación con otros macrocampos y acciones interdisciplinarias del centro educativo.

Iniciación científica e investigación constituyen el segundo macrocampo de ese conjunto de experiencias que se tornan mucho más significativas, pues propician el modo por el cual la ciencia es producida y socializada. La tradición literaria de la educación secundaria brasilera demanda la vivencia de prácticas de producción de sentido, la experiencia con diferentes formas y posibilidades de producción de conocimiento y de contacto con cuestiones de orden ética, propias del campo científico para enriquecer y cualificar la experiencia formativa de los estudiantes.

Las acciones referentes a ese macrocampo apoyarán la integración de la teoría y de la práctica así como de la cultura y trabajo, ciencia y tecnología que se organizan en las cuatro áreas del conocimiento sistematizadas en las Directrices Curriculares de la Educación Secundaria: lenguajes, matemática, ciencias de la naturaleza y ciencias humanas. Los espacios para su realización van desde los laboratorios y otros espacios escolares así como también investigaciones de campo que envuelven profundidad y exploración organizada sobre hechos, fenómenos o procedimientos. Por medio de la experimentación, de la vivencia y de la observación, recolección y análisis de datos, organización de informaciones para la búsqueda de la solución de un problema delimitado. Sin embargo, será la interface con el mundo laboral en la sociedad contemporánea, con las tecnologías sociales y sustentables, la economía solidaria y creativa, medio ambiente, con la cultura y otras temáticas que

ese macrocampo se constituye como una de las vivencias más significativas en progreso con el entorno de los centros educativos.

Esas vivencias se destacan cuando se trata de analizarlas desde el punto de vista de lo involucrado del centro educativo y el entorno, a pesar de que las demás presenten niveles distados de esas prácticas: Lectura y Alfabetismo, Lenguas Extranjeras, Cultura Corporal, Producción y Fruición de las Artes, Comunicación/Cultura Digital/ Uso de los Medios y Participación Estudiantil.

1.2.4. El rol del equipo como gestor de las relaciones con el entorno

Sistematizar las ideas: ese parece ser el principal papel del equipo como gestor de las relaciones con el entorno de los centros educativos de secundaria en las experiencias relatadas. Esta función puede ser justificada tanto por la necesidad de la planificación participativa como por la complejidad de los distintos sectores involucrados.

Se trata de una tarea fundamental: recoger datos sobre lo que los individuos sienten, desean y piensan de la manera cómo piensan y desean, utilizando inclusive, las propias palabras usadas por ellos. Para el proceso de hecho participativo que resultará en un proceso de empowerment de esa camada de la población, no será suficiente pedir sugerencias y aprovechar aquellas que parezcan más viables o que coincidan con pensamientos y expectativas del equipo de gestores: es necesario que el plan sea construido con saber, con el querer y hacer de todos.

El procedimiento que asume características decisivas en este proceso será la planificación participativa. La reunión – no el resumen – de las ideas que las personas presentan permite distinguir: a) la participación de lo que realmente importa como las ideas e opciones que sean construidas, así como el resultado de esa forma de racionalización del trabajo; b) la definición de técnicas, instrumentos y modelos a ser utilizados.

A pesar de que el primer ítem sea conducido por todo el equipo escolar, así como el entorno de esos centros educativos de educación secundaria, se trata de un proceso que el equipo gestor debe implementar. El segundo ítem sin embargo, puede ser atribuido a un equipo coordinador – eventualmente a una persona – pues para que la planificación participativa ocurra, la experiencia en diferentes momentos y lugares evidencia que no es necesario que todos sean especialistas en el tema, pero sí fundamental, que el equipo gestor preste este servicio a todos. Como especialistas en esa metodología, el equipo gestor informará sobre lo que está siendo propuesto por los diferentes sectores y porqué están procediendo de dicha manera. Observase el carácter decisivo de esa forma de establecer relaciones con el entorno.

Fundamentalmente técnica, la función del equipo gestor demanda ciertos niveles de autonomía para la organización del proceso que exigirá la toma de decisiones. Es de competencia del equipo, elaborar un proyecto de producción de los diferentes planes que serán ejecutados. A mediano plazo, ciertamente, la naturaleza política de la función del equipo gestor estará evidenciada por una serie de planes de medio y corto plazo que son colocados en práctica a lo largo de la propia planificación participativa.

Se enfatizan los diferentes momentos que exigen definiciones del equipo gestor que pueden ser ordenados en dos tipos de decisiones a ser tomadas: a) las primeras por ocasión de la elaboración del proyecto participativo, tales como tiempo de duración de cada etapa, período en que se buscará aumentar la comprensión de la propia planificación, fechas para las actividades, especialistas que participaran en el proceso, formas de organizar equipos de redacción, dinámica de las reuniones, cuáles serán las instituciones del entorno de los centros educativos involucradas en el proceso, así como cuestiones operativas – locales de trabajo e instrumentos a ser utilizados; b) ajustes durante el transcurso de los trabajos, tales como la prorrogación del tiempo para determinadas actividades, evaluación del desarrollo de esas actividades y sus resultados, retomar aspectos teóricos – bien sean de la propia planificación participativa o de algún contenido exigido por los diferentes sectores envueltos.

Específicamente, en la experiencia analizada del Programa Educación Media Innovadora, el papel del equipo gestor demanda la sistematización de funciones y tareas.

I.2.4.1 Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar

Optar por el entorno como parte constitutiva de las tareas del equipo gestor, genera cuatro funciones necesarias para desencadenar el proceso de planificación participativa que puede provocar *empowerment* – foco central de la acción del equipo gestor: a) preparación, b) elaboración del plan global a mediano plazo (elaboración de marcos de referencia, diagnóstico, programación y revisión general, c) elaboración de planes globales de corto plazo y finalmente, d) elaboración de los planes sectoriales. Se observa que a pesar de representar funciones para las cuales administradores, supervisores y coordinadores han sido preparados para ejercer se revisten de nuevos significados cuando se desarrollan a partir de esta perspectiva diferente e interiorizada desde la publicación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (Resolución CMNE / CEB, n 2 30 enero, 2012) que fundamentaron el Programa Educación Secundaria Innovadora – ProEMI (por sus siglas en portugués).

La función de preparación tiene como objetivo promover el análisis de los puntos básicos de un proceso científico y participativo, con el fin de fomentar (o suscitar) la motivación para la planificación y facilitar la eficiencia en las siguientes etapas. Puede ser realizado de distintas formas, tales como: palestras, *workshops*, lecturas y análisis de textos. La importancia de esta tarea estaría en la sistematización con los participantes sobre: a) el nivel en que la planificación se realizará y la caracterización del tipo de planificación en que el grupo estará envuelto; b) el proceso de transformación de la realidad que la planificación representa y c) el esquema, la estructura básica del proceso que será desarrollado.

Se observa que no se trata de transformar a los participantes – sobre todo aquellos de los diferentes sectores del entorno – en especialistas en planificación participativa, pero es fundamental que cada uno tenga la visión global de la planificación y, operacionalmente, comprendan lo que está siendo realizado a cada momento realizado de forma colectiva. Constituye además, parte de esa función inicial, la posibilidad de agregar más contenido al análisis global de la realidad del entorno más cercano – ciudad, estado, así como del más distante, país.

Consideradas las especificaciones de la educación secundaria, informaciones relevantes como el cambio de la configuración actual del sistema de relaciones sociales deben ser presentadas a los participantes en nivel de profundidad y lenguaje accesibles. Ocasionalmente, algunos participantes son parte de la comunidad y su comprensión de realidad puede agregar conocimiento a la comprensión del contexto macrosociológico con el cual se interactúa y desencadenará la elaboración del plan global de mediano plazo.

En la elaboración del plan global de mediano plazo, el marco referencial es la tarea que resulta de la visión de los sujetos que constituyen el centro educativo, como integrantes de una realidad más amplia. Además de eso, esos participantes, deberán reconocerse como portadores de una propuesta de cambio que es de naturaleza sociopolítica. Por último, esa función permite la proposición como ejecutante de un proceso técnico de su campo de acción – en este caso – la educación secundaria. El carácter de descripción de la situación y las teorías que pueden ser utilizadas para comprenderla, llevan al diagnóstico.

El diagnóstico es un juicio sobre la realidad que pasa a ser ejercido sobre una práctica específica del centro de educación secundaria. Hay que tener en cuenta que esa fase del marco referencial no puede ser, equivocadamente, tomada como descripción de la realidad y levantamiento de problemas. Ya que, sobre todo en esa experiencia del Programa Escuela Secundaria Innovadora, la descripción por sí misma, no representa una comparación con otra realidad – la deseada, por ejemplo. Tampoco será el levantamiento de problemas, pues los datos, pueden constituir formas y medios de detectar algunas demandas pero no caracterizan el sentido de un referente (teórico metodológico) sobre la realidad descrita.

La realización del diagnóstico tiende a seguir una práctica que se asemeja a la investigación-acción (Barbier, 2002) o de la pesquisa participante (concepto desarrollado por un conjunto de teóricos a partir de diversas experiencias en América Latina a lo largo de los años 1960). Ambas, en distintos momentos históricos, en la búsqueda del conocimiento y de la transformación del entorno y de modo secundario, en el esfuerzo de construcción científica representan importantes estrategias en el desarrollo de la función de diagnóstico.

Son conocidos los principios y prácticas de la investigación-acción que diferencian el diagnóstico como proceso que no es realizado a partir de un levantamiento formal de datos, como tarea preliminar, pero que parte directamente para un juicio de práctica como guía de trabajo e con criterios de juicio. Eso se debe al supuesto de que la comunidad escolar, así como el entorno, conocen la realidad, debido a su interacción cotidiana.

Exactamente en función de ello y del principio orientador de *empowerment* de los sujetos del entorno de los centros educativos, se acentúa la participación construyendo desde allí el protagonismo que tienda a ocurrir cuando colaboran, no solamente con las respuestas dadas, sino también juzgando toda la práctica sistematizada. Además de que el carácter científico en la elaboración del diagnóstico sea mantenido con la aplicación de instrumentos y técnicas conocidas por los gestores, como especialistas en planificación, las experiencias que envuelven el entorno de los centros escolares acentúan la importancia de la participación.

Aún en la fase de diagnóstico, la función ejercida por el equipo de gestión será dividir este marco operativo surgido en las áreas a ser sistematizadas a partir de preguntas guías. Tenga en cuenta el énfasis dado por el Proyecto de Educación Secundaria Innovadora a la participación del entorno en los centros educativos. Una de las preguntas que sistematiza de esa área podría ser: “¿hasta qué punto nuestra escuela interactúa con la realidad local?” Para otra importante área temática, por ejemplo, la de participación, sería posible una pregunta orientadora tal como: “¿Cuáles son los niveles del proceso participativo en nuestra escuela? ¿Hasta qué punto nuestra práctica ayuda a las personas a ser participativas?” El resultado de estas preguntas genera un conjunto de indicadores sistematizados más débiles o fuertes que serán estudiados en profundidad, ya que fundamentan la siguiente etapa – programación y sus procesos inherentes de evaluación.

Ejemplos de indicadores que surgen en esas experiencias como respuesta a la primera pregunta “¿Hasta qué punto nuestra escuela interactúa con la realidad local?”: a) existencia de un marco situacional claro y amplio, claridad y profundidad en el diagnóstico, b) presencia de personas de la comunidad en la escuela en actividades como debates, cursos; c) análisis de la realidad social en los contenidos, d) articulación de la escuela con los movimientos y grupos sociales. En el caso de la segunda pregunta identificada en algunas de esas experiencias, “¿Cuáles son los niveles del proceso participativo en nuestra escuela? ¿Hasta qué punto nuestra práctica ayuda a las personas a ser participativas?” los indicadores sistematizados fueron: a) contenidos escogidos también por los alumnos; b) existencia de asociaciones autónoma de alumnos, c) consejos de clases con todos los alumnos, c) reglas de convivencia decididas en conjunto, d) existencia de metodologías de clase consideradas activas.

La programación – etapa representada por los planes globales de corto plazo y por los planes sectoriales resulta del proceso en que el diagnóstico sistematiza tales indicadores de las necesidades registradas por cada centro educativo. Efectivamente, cada necesidad se constituye por la expresión de una diferencia entre el centro educativo como está en su relación con el entorno y el modo de cómo debe ser – ese deber expreso en el marco operativo – parte final del diagnóstico. Pensar en la capacidad de ejecución de las mudanzas que cada necesidad demanda, exige nuevamente, el involucramiento de ese mismo entorno para la organización a lo largo del tiempo de una propuesta de acción.

El carácter decisorio de esa función acentúa una vez más la naturaleza del compromiso de la comunidad escolar y su entorno, ya que algunas prácticas que serían consideradas como necesarias para el diagnóstico en su fase final – marco operativo – pero no son viables, no son propuestas. La propia viabilidad de esas propuestas es el objeto de toma de decisiones del centro educativo y su entorno que genera diferentes planos ya sean de mediano o corto plazo.

En líneas generales, son función del equipo gestor, coordinar la organización de los planes de corto y mediano plazo y las sistematizaciones de las acciones concretas. En el primer caso, el equipo elabora objetivos específicos, políticas y estrategias escogidas para el período, determinaciones generales y actividades permanentes. En los primeros planes de mediano plazo, los gestores elaboran objetivos generales, políticas y estrategias de determinaciones generales. Vale destacar el carácter de subsidio que las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Secundaria desempeñan como documento que trata las orientaciones que deben estar bajo responsabilidad del equipo gestor de los centros educativos de educación secundaria actualmente en Brasil.

La sistematización de la evaluación como un proceso que ocurre durante todo el proceso y tiene como objetivo principal la revisión de cada uno de los momentos, cada una de las acciones, actitudes y normas, así como de cada documento derivado, representa el punto de llegada del “empoderamiento” del entorno de esos centros educativos de enseñanza secundaria. Las experiencias demuestran que, al lado del proceso inicial –conocer en profundidad, la realidad del entorno para la toma de decisiones buscando la transformación– la revisión continua de esas prácticas es imprescindible para la consolidación de prácticas de gestión innovadoras como esa.

I.2.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno.

“Seres entre dos aguas marginales de ayer y de mañana: esto es lo que hicieron de nosotros.
José Emilio Pacheco”

En la perspectiva adoptada en este análisis – prácticas de gestión para la transformación a partir de las relaciones revisadas con el entorno – el líder coopera con otros para modificar determinados aspectos de la cultura del establecimiento escolar o de las prácticas pedagógicas. Considerando que el objetivo sea mejorar la manera de administrar la propia escuela, introducir una evaluación relacionada a las prácticas de gestión diferente de sus trayectorias, probar nuevas formas de división del trabajo o cambiar las estructuras o el abordaje didáctico, todos estos factores implican relaciones sociales y relaciones de poder.

Realizar un balance de las prácticas de gestión, en la presente perspectiva, demanda reconocer que el propio concepto de poder ha variado a lo largo del tiempo y en función de los diferentes teóricos que lo abordaron. Sin embargo, parece recurrente la idea de que el poder reside en la capacidad de hacer prevalecer determinada voluntad. De esa forma, la evidencia – la capacidad de hacer cumplir la voluntad – se asocia a algunas situaciones seguras de ejercer el poder en cualquier forma de dominio – sea político o social. En ese contexto, sin embargo, el entorno tiende a pluralizar el modo de ejercicio del poder por parte de los gestores. Dada la complejidad de esos entornos, la noción de poder se pluraliza con connotaciones de múltiples acepciones.

A pesar de esto, hay algo particular en cada uno de los teóricos que se dedicaron a comprender el tema, como Weber (1963), Foucault (1990), Bourdieu (1984) y Perrot (1998) cuyos elementos teóricos prácticos representan un desafío para entender la acción del gestor. Después de todo, a diferencia de la tradición marxista, para quien el poder es “la capacidad de una clase social para realizar sus intereses y objetivos específicos”, Weber aborda la noción de poder desde el punto de vista de la agregación - un hecho que se suma al análisis de las relaciones de los gestores con el entorno de los centros educativos.

Para Weber, en términos de interacción, el poder es una relación asimétrica entre por lo menos dos actores que se configuran en tres pilares del poder: legal, tradicional y carismático. Ejercido por la agrupación política que, históricamente, ha constituido el Estado, consiste en una relación de dominación de los individuos sobre individuos, fundada sobre medios de violencia considerada legítima. En este sentido, para Weber, el Estado no puede existir sin la condición de que los individuos dominados se sometan a la autoridad reivindicada por los dominadores. Para él significa un enraizamiento de las costumbres por una validez inmemorable y por hábitos arraigados en los individuos que los llevan a obedecer reglas creadas por el Estado y no por individuos. Weber denomina este tipo de dominación como estable, ya que se basa en estándares que son creados y modificados por un estatuto sancionado y legalizado. Eso significa que el poder de la autoridad está legalmente asegurado.

El poder tradicional por su parte, es el que el patriarca o señor posee en relación a sus súbditos. El patriarcalismo es considerado por él como un tipo de dominación más común. Igualmente considerado como un poder estable (como lo legal), debido a la solidez y estabilidad del medio social bajo la dependencia directa e inmediata de la profundidad de la tradición en la conciencia colectiva. Por su parte, en el poder del tipo carismático, la autoridad está fundamentada en los atributos personales, considerados extraordinarios, de un individuo, en este caso, el carisma de una persona.

Esta forma de dominación se caracteriza por una devoción personal de los sujetos que depositan su confianza en una sola persona, ya que ella representa cualidades prodigiosas por el heroísmo u otras particularidades

ejemplares de un jefe. Siendo este el poder carismático que el profeta ejerce, o en el dominio político, jefe de guerra electo, el soberano, el gran demagogo, o el jefe de un partido político. Weber clasifica la dominación carismática como inestable ya que no hay nada que asegure la perpetuidad de la devoción afectiva al dominador por parte de los dominados.

En Foucault (1979), serían los medios de comunicación como mecanismo de la economía y del propio poder en forma de prensa, edición, cine y televisión los que serían comandados por los intereses económicos y políticos. Observa además la utilización frecuente de la expresión “lucha” en los discursos políticos, como táctica que denota fuerza. Elabora una crítica de los discursos pronunciados por la sociedad y tomados como una verdad absoluta ya que, para él, el poder no es algo que se pueda poseer: se ejerce o se practica. Esto se debe a que el poder consiste en las relaciones y prácticas de poder que circula.

De Bourdieu (1984), se puede comprender la condición de que la dominación general se asocia a las prácticas sociales en la medida en que el poder se inscribe en esas mismas prácticas. De esa forma, la condición de dominación es caracterizada por intercambios simbólicos cuyo centro, a veces, parece estar ocupado por el gestor, como en los análisis aquí realizados.

Perrot (1988) quien partió de las relaciones de género para entender la dinámica desafiante del poder, resalta la naturaleza interactiva que cubre las distinciones entre lo público y lo privado. Al afirmar que “los límites entre público y privado no siempre existieron. Cambian con el tiempo” Perrot parece añadir a la teorías explicativas sentidos de transición entre lo privado y lo público, sobre todo en casos como los brasileños, en el que históricamente, estos límites son a menudo tenues.

La reflexión posible, deja en evidencia que tales relaciones no funcionan simplemente, gracias a la intervención carismática o autoritaria de un gestor de centro educativo, pero sí tienden a ser construidas progresivamente en el ámbito de un proceso colectivo de restablecimiento de la discusión e de elaboración de nuevos modos de pensar, sentir y actuar (cultura organizacional), inclusive la propia tarea de delegar o compartir poder.

Como reto, en una perspectiva más amplia, parece ser evidente que el líder de la transformación no se contenta con llevar a los diferentes actores a aplicar sus percepciones, lo que los mantendría en posición de ejecutantes. Por el contrario, procura que ellos se apropien de una nueva cultura que reorganice las relaciones de poder *top-down* en términos de *empowerment* y del aprendizaje de todos los actores involucrados.

Traduciendo literalmente como empoderamiento, el *empowerment* describe el proceso a partir del cual una parcela del poder de decisión y de acción es transferida a los sujetos directamente involucrados. Dicho de otra manera, una vez que es responsabilidad de los profesores, enseñar y hacer aprender, pueden también introducir los cambios necesarios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, parece legítimo que sea reconocida la competencia profesional de los docentes por ejemplo, y que sea concedida la autonomía para que hagan su trabajo y lo reflexionen.

Aunque el empoderamiento parezca similar a los procesos de corresponsabilidad (*accountability*), delegación de poder y de las responsabilidades, sería una de las etapas importantes para efectuar la condición de “empoderamiento” de estos entornos. Si se reduce a la devolución/delegación de poderes y de las responsabilidades, el gestor – para la transformación no se configuraría.

Las experiencias innovadoras de las prácticas de gestión con el entorno, dejan en evidencia lo que fue observado por Brassard y Lessard (1998): hay algo de internalización de determinadas prácticas culturales organizacionales en la condición de tomar el poder sobre las condiciones de trabajo, sobre todo cuando se direccionan a la calidad de la enseñanza.

En algunas situaciones, este postulado – *empowerment* – representaría la antítesis de la burocracia, da la percepción jerárquica, doctrinaria y unilateral – características que, históricamente, tipificaran al gestor. De esta forma, el proceso de establecer relaciones con el entorno de los centros educativos de enseñanza secundaria parece más cercano a la interiorización y la apropiación activa del proceso de transformación – *empowerment* – por los sujetos involucrados: padres, profesores, alumnos y la comunidad con la cual interactúa, de modo continuo, dialécticamente.

II. LA ESCUELA SECUNDARIA Y LOS GRUPOS DIFERENCIALES

Dra. Inajara de Salles Viana Neves

Universidad del Estado de Minas Gerais, UFMG

Dr. Fernando Fidalgo

Universidad Federal de Minas Gerais, CAED

II.2.1. Introducción

En Brasil, se vive una realidad de desarrollo influenciada por el crecimiento económico, los empresarios responsables de los sectores de servicios e industrias del país afirman que no hay representatividad de la calidad de la mano de obra de los profesionales disponibles. Frente a esta situación, así como a la necesidad de un número creciente de personas mejor calificadas, es esencial elevar el nivel de calidad de enseñanza de toda la educación básica. En este trabajo, se dará énfasis a la etapa final del sistema básico de organización de la educación brasileña, la escuela secundaria, teniendo en cuenta sus especificidades y los desafíos para llevar a cabo una formación académica y humana consistente con respecto a la juventud brasileña de los 15 a los 17 años.

A fin de proporcionar un breve panorama de la escuela secundaria en Brasil, se presentarán inicialmente, a partir del documento legal de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Básica, algunos aspectos relacionados con esta etapa de la educación, con énfasis en los elementos constitutivos de esta etapa educativa. Más adelante se resaltarán aspectos específicos relacionados con la escuela secundaria, teniendo en cuenta jóvenes de grupos dispares, con énfasis en la educación indígena, educación quilomba (de los descendientes de esclavos) y educación rural. Se presentarán elementos específicos relacionados con estas tres categorías de alumnos, desde el contexto de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Básica (2013) y del Censo Escolar de la Educación Básica (2012 - Resumen técnico).

II.2.2. La escuela secundaria en el contexto legal de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Básica (2013)

La educación secundaria en Brasil pasó a tener su propia identificación desde la promulgación de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* LDBN) 9394/1996. En este documento, el segmento en cuestión pasa a ser la última etapa de la educación básica, con la posibilidad de articulación con la educación profesional, teniendo en cuenta lo que está previsto en el artículo 36 - "La escuela secundaria, una vez realizada la formación general de los alumnos, podrá prepararlos para el ejercicio de profesiones técnicas".

Teniendo en cuenta los últimos 20 años, se puede afirmar que hubo un aumento considerable del acceso de los jóvenes a esta etapa de la educación básica, en particular en lo que respecta a las escuelas públicas, en su gran mayoría hijos de trabajadores de la clase popular brasileña. En esta realidad, los sistemas educativos de enseñanza están enfocados a cumplir con la educación de estos jóvenes y con las peculiaridades exigidas para las distintas situaciones, alejándose del concepto de educación tradicional y socialmente legitimada.

A pesar de las intenciones educativas de los gobiernos estatales, responsables por la oferta de la enseñanza secundaria pública brasileña, aún no se han logrado las modificaciones necesarias para un cambio efectivo en el contexto educativo, con miras a un proyecto que abarque las nuevas demandas de la escuela secundaria. Según el documento *Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: Uma análise das condições de vida da população brasileira* (Síntesis de Indicadores Sociales del IBGE: Un análisis de las condiciones de vida de la población brasileña, IBGE, 2010), se observa que la tasa bruta de asistencia a la escuela de los adolescentes de 15-17 años es de 85,2%. Y la tasa líquida de escolarización en el mismo grupo de edad es de 50,9%. Los datos estadísticos presentados indican que la mitad de los adolescentes (15-17 años) todavía no están matriculados en la escuela secundaria en Brasil. Teniendo en cuenta también los datos presentados por el IBGE, las tasas de escolaridad observadas en el Noreste brasileño son significativamente más bajas, con un promedio de 39,1%.

El Plan Nacional de Educación (*Plano Nacional da Educação*, PNE) correspondiente al período 2001-2010 se ha elaborado con el fin de presentar el diagnóstico y establecer directrices, objetivos y metas para todos los niveles y modalidades de enseñanza, para la formación y la valorización de la docencia así como para la financiación y gestión de la educación. En cuanto a la escuela secundaria, se estableció el objetivo de alcanzar el 100% de la población de 15 a 17 años en 2011. Teniendo en cuenta los resultados presentados por el IBGE en 2010, la meta del 100% de atención a los grupos de edad correspondientes a la escuela secundaria estaba muy lejos de lo establecido.

A partir de 2007, tomando como base los resultados identificados hasta esa fecha, el gobierno brasileño implementó el Plan de Desarrollo de la Educación (*Plano de Desenvolvimento da Educação*, PDE). Esta acción fue una estrategia asociada al PNE. La acción prioritaria del PDE se ha centrado en la educación básica, hacia una concepción sistémica de la educación y la obligación de atender a los niños y jóvenes discriminados por la desigualdad educativa con miras a realizar acciones que contribuyan al éxito y a la prosecución de los estudios.

En diciembre de 2010, con la creación del nuevo PNE, fue establecido por el gobierno federal un proyecto de ley que establece 20 metas a alcanzar por el país de 2011 a 2020. Las metas específicas de la educación secundaria fueron las siguientes:

Meta: 03

Universalizar, hasta 2016, la asistencia escolar para toda la población de 15-17 años y aumentar, hasta 2020, la tasa neta de matriculación en la escuela secundaria en este grupo de edad para el 85%.

Meta: 08

Elevar el promedio de educación de la población de 18 a 24 años con el fin de lograr un mínimo de 12 años de estudio de las poblaciones rurales, de la región con el menor nivel educativo en el país y de los 25% más pobres, así como igualar el nivel promedio de educación entre los negros y no negros, con el fin de reducir la desigualdad educativa.

Meta: 10

Proporcionar al menos el 25% de las matrículas de la Educación para Jóvenes y Adultos de manera integrada a la formación profesional en los últimos años de la escuela primaria y de la escuela secundaria.

Meta: 11

Duplicar las matrículas de la educación técnica de nivel secundario, garantizando la calidad del suministro.

(BRASIL. Ministerio de Educación. Proyecto de Ley del Plan Nacional de Educación - PNE 2011/2020).

El documento está estructurado en metas y estrategias que deben ser desarrolladas para lograr los objetivos propuestos. En este trabajo, no será posible ofrecer un claro desglose de todas las intenciones indicadas anteriormente. Sin embargo, se entiende que la meta 08, que se relaciona con el aumento de la tasa del “promedio de educación de la población de 18 a 24 años con el fin de lograr un mínimo de 12 años de estudio de las poblaciones rurales, de la región con el menor nivel educativo en el país y de los 25% más pobres, así como igualar el nivel promedio de educación entre los negros y no negros, con el fin de reducir la desigualdad educativa”, también constituye uno de los grandes retos del sistema educativo brasileño.

Según el documento, se observa que, en un análisis de los datos actuales de escolarización, es plausible suponer la necesidad de compromiso con la búsqueda de mejorar la cantidad y la calidad de la educación ofrecida hasta el momento, y esas acciones deben ocurrir con mayor énfasis para los grupos donde se observa una gran desventaja en comparación con el promedio nacional. En este sentido, cuando se miden los resultados de la educación a nivel nacional y de los diferentes grupos, las personas de clases sociales populares (más pobres), la población rural, los negros (los que se declararon como negros y pardos), los pueblos indígenas y las personas que viven en la región noreste, como se observa en la siguiente tabla, ilustran el alejamiento resultante entre las acciones efectivas para estos jóvenes y el discurso presentado en los documentos oficiales.

	2005	2008
1o quarto da distribuição de renda	6.5	7.3
Campo	6.5	7.4
Região Nordeste	7.4	8.3
Negros (pretos e pardos)	7.9	8.6
Indígenas	7.9	8.7
Média nacional	8.7	9.3

Dados: Pnad/IBGE. Tabulação própria

Tabla 1 - Promedio de escolaridad de los subgrupos de la población brasileña y promedio nacional (18-24 años)

De lo anterior, se puede inferir que en el grupo de edad de 18-24 años, el promedio de escolaridad a nivel nacional en 2008 fue de 9,3 años de estudio. La realidad representada en la Tabla 2 se diferencia de los subconjuntos que se muestran en la Tabla 1, llegando a alcanzar 7,4 en la zona rural, o 7,3 entre el 25% de los jóvenes de clases populares en este rango de edad.

	8 a 14 anos		15 a 17 anos		18 a 24 anos	
	Total	25% mais pobres	Total	25% mais pobres	Total	25% mais pobres
% dos atendidos pertencente ao grupo	100	23.92	100	22.12	100	18.67
taxa de atendimento no grupo	97.9	97.17	84.05	77.83	30.15	23.8
% dos atendidos pertencente ao grupo	Não-Negro	Negro	Não-Negro	Negro	Não-Negro	Negro
	43.63	56.37	45.41	54.59	53.19	46.81
taxa de atendimento no grupo	98.38	97.72	86.56	82.29	34.52	26.92
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
% dos atendidos pertencente ao grupo	80.19	19.81	82.12	17.88	87.74	12.26
	98.03	97.39	85.44	78.54	31.74	23.68
% dos atendidos pertencente ao grupo	Não-NE	NE	Não-NE	NE	Não-NE	NE
	68.93	31.07	69.72	30.28	69.44	30.56
taxa de atendimento no grupo	98.05	97.59	84.71	82.8	30.38	30.67

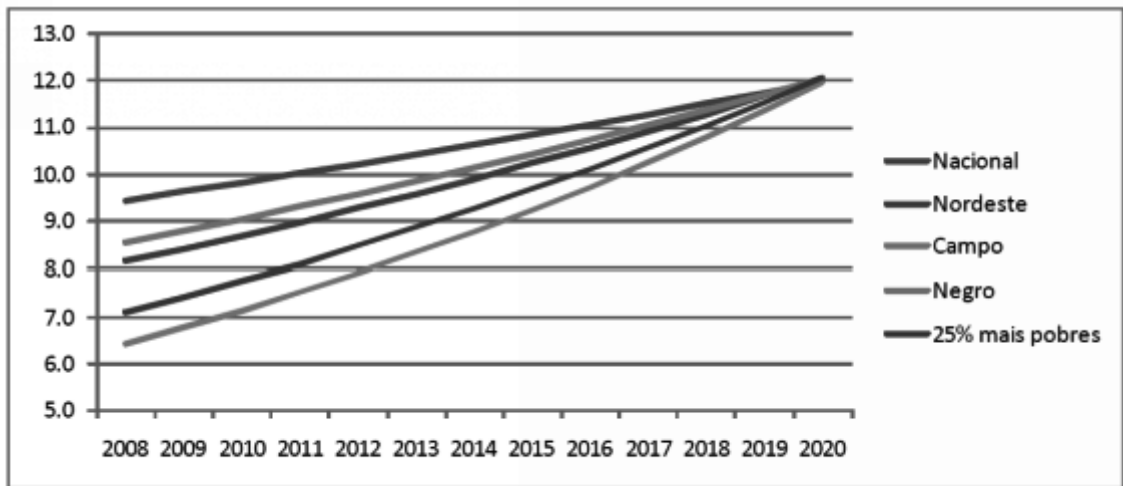
Tabla 2 - Índice de Asistencia - 2008

	Faixas de Renda (quartos)			
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%
Não-Negro	7.8	8.9	10.0	11.5
Negro	7.1	8.4	9.4	10.7
Urbano	7.7	8.8	9.8	11.3
Rural	6.4	7.4	8.7	10.1
Brasil - exceto NE	7.7	8.7	9.8	11.2
NE	7.0	8.4	9.4	11.2

Tabla 3 - Promedio de Escolaridad por nivel de ingreso (18 a 24 años - 2008)

Las desigualdades en los niveles de escolaridad de los diferentes grupos están directamente relacionadas con los aspectos económicos, étnicos y geográficos. Otro aspecto crucial es la extensión territorial de Brasil, que es un elemento fundamental de la necesidad de políticas educativas efectivas que presenten posibles estrategias desde una perspectiva inclusiva.

En este sentido, la meta de número 08 del PNE 2011-2020 apunta a la necesidad de una proyección de educación mínima de 12 años de estudios, como el promedio mínimo a ser obtenido en los grupos que presentan el mayor índice de desigualdad. La figura abajo muestra el camino que debe ser seguido para aproximarse al mínimo de escolarización que se pretende alcanzar hasta el año 2020.



Fonte: Pnad 2008 /IBGE. Projeções 2009-2020 de elaboração própria.

Figura 1: Proyección para alcanzar la meta de un mínimo de 12 años de escolarización entre los 18 a los 24 años

Teniendo en cuenta la proyección estimada, la región con el menor nivel de escolaridad, el noreste, podría alcanzar los 12 años de escolarización del grupo de los 18 a los 24 años, con un crecimiento gradual del 3,3% cada año. En el mismo grupo de edad, los jóvenes del campo deberán aumentar la escolarización en velocidad ligeramente superior al 5,3 por año. Con respecto a los negros, el porcentaje de aumento en la escolaridad podría alcanzar el 3% para este grupo de edad por años de estudios completados. En los grupos de menores ingresos, el grado de elevación de la escolaridad va a ocurrir en el 4,5%.

Para hacer posible un acercamiento a la meta número 8, se entiende que es necesario realizar un análisis de las brechas que separan a los jóvenes de las instituciones educativas. En este sentido, es necesario reconocer los cambios estructurales de una sociedad dinámica y en constante movimiento. Comprender cómo se constituye la juventud actual, pues hasta hace poco los jóvenes eran predominantemente influenciados por la familia y por instituciones como la escuela y la iglesia, y la mayoría de los valores que se presentaban a los jóvenes estaba relacionada con el apego moral y homogéneo. La diversidad era poco o nada discutida en la mayoría de las veces. En la actualidad, existen diferentes elementos y creencias que influyen en estos jóvenes, con diferentes formas de ser, hacer y vivir. En esta nueva configuración, los valores, las creencias y las verdades son heterogéneos.

Los jóvenes de hoy día pertenecen a diferentes tipos de juventud, llevando a las escuelas contradicciones que se manifiestan de distintas maneras. La sociedad ha evolucionado en el proceso de inclusión, especialmente en el discurso del sistema educativo. Sin embargo, la composición social sigue siendo desigual, con escaso acceso a la salud, a la cultura, al ocio, al transporte y al trabajo. Estas desigualdades se manifiestan en conflictos dentro de la institución escolar.

Es esencial comprender cómo las instituciones educativas, especialmente en la escuela secundaria, se relacionan con los elementos externos de una sociedad en movimiento. En este sentido, es urgente cuestionar la estructura de su organización, con el fin de identificar las singularidades de los jóvenes insertados en ella. Por lo tanto, se hace necesario analizar los principios y las prácticas inclusivas que tengan en cuenta la diversidad étnica, social, cultural y social, así como todos los temas que se encuentran en situaciones de exclusión. La institución escolar tiene el desafío central de reinventar y redefinir su propia estructura, contribuyendo a la formación de los jóvenes, de manera cooperativa, inventiva, participativa y conectada con un contexto socio-cultural en constante cambio.

II.2.3. Escuela secundaria - Juventud y grupos desiguales

Teniendo en cuenta las diferentes realidades de un país tan diverso como Brasil, se puede decir que la educación secundaria brasileña se presenta como una etapa de la educación básica que a menudo se entiende como un pasaje a la siguiente etapa, la Educación Superior, y / o un marco de proximidad del mercado de trabajo. En este sentido, vale la pena reflexionar sobre el significado de la educación que trasciende la concepción utilitarista.

Etimológicamente, la palabra educación (del latín *educatio, educare*) tiene dos significados. Significa nutrir y alimentar algo. También significa hacer salir ese algo (hacia afuera de sí mismo). Es un fenómeno humano. Se refiere a la suma de las influencias del entorno socio-histórico sobre los individuos que llevan al ser humano a adquirir o a lograr hacer salir de sí mismo sus otras características (actividad, sociabilidad, conciencia, libertad y universalidad), diferenciándolos así de los animales. [...] La educación abarca toda la existencia humana, tiene diversas motivaciones, toma diferentes formas, involucra una tensión particularmente sensible entre objetivos humanistas (el desarrollo humano en su totalidad) y utilitaristas (en respuesta a una necesidad práctica: económica, cívica, religiosa, política etc.). Se entiende como un primer objetivo la educación desinteresada en contraposición con la educación interesada, esta última con fines pragmáticos. Esta tensión se extiende en los intentos de subordinación de la educación a las fuerzas de los sectores dominantes de la sociedad y sus esquemas de producción cultural, de pensamiento, de sentimiento y de acción. (Evangelista y Machado, 2000. 118)

¿Cómo pensar específicamente en el mercado de trabajo, si hay en Brasil jóvenes que deben ser respetados y educados en el sentido destacado por las autoras, desde la perspectiva de una educación que los fortalezca, en busca de lo que es propio del ser humano, y que debe ser considerada bajo una óptica humanista y no utilitaria?

Se entiende que el principio de la actividad humana se mueve a través del proceso educativo. Y, ante esto, es urgente que la escuela media contemple sus especificidades y que vaya más allá de la dimensión del mercado o de las ofertas de empleo. Más que eso, los lineamientos curriculares para la educación básica presentan los aspectos clave que deben ser la base de la formación de los jóvenes de 15 a 17 años, con respecto a los jóvenes indígenas, rurales y quilombos (de los descendientes de esclavos).

II.2.3.1. La educación indígena y la educación secundaria en Brasil

Los lineamientos curriculares de la educación básica presentan el siguiente contexto de la realidad brasileña con respecto a los jóvenes indígenas en edad escolar de 15-17 años:

La oferta de la educación secundaria en las escuelas indígenas de todo el país es un experimento reciente, en el caso de una demanda creciente de proyectos de escuelas diferenciadas de las comunidades indígenas. Actualmente, entre las 2836 escuelas indígenas existentes, sólo 80 ofrecen esta etapa educativa, de acuerdo con el Censo Escolar 2010 del Instituto Nacional de Estudios e Investigación (INEP). La escuela secundaria se presenta a las comunidades indígenas como un medio de fortalecimiento de los lazos de pertenencia de identidad de los estudiantes con sus grupos sociales de origen, favoreciendo la continuidad sociocultural de los grupos comunitarios en sus territorios. En sus experiencias escolares, la perspectiva de permanecer en sus territorios y comunidades, participando como agentes activos en la interacción con otros grupos y culturas, es tomada como referencia principal en la construcción de sus proyectos escolares y corporativos. Por lo tanto, la salida de los estudiantes de sus comunidades para asistir a la escuela secundaria en las localidades indígenas ha sido percibida como una forma de debilitamiento de sus proyectos políticos de educación escolar y de territorialidad. (Brasill, 2013: 370)

Debido a que el suministro para ese público brasileño en particular es aún reciente, se entiende que es urgente que se apliquen políticas educativas que permitan la permanencia de jóvenes indígenas en su comunidad, con oportunidades de formación efectivas en este segmento de la educación básica. Sin embargo, no es lo que se observa en los datos presentados por la Educación Básica del Censo 2012, como se muestra a continuación (tabla 4).

Ano	Matriculas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino								
	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Regular				Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)	Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial)	Educação Especial
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio			
2007	208.205	18.389	151.323	112.673	38.650	14.987	0	23.403	103
2008	205.871	20.281	151.788	112.358	39.430	11.466	1.367	20.766	203
2009	229.945	22.537	164.727	117.119	47.608	19.021	152	23.343	165
2010	246.793	22.048	175.032	119.597	55.435	27.615	1.021	20.997	80
2011	243.599	23.782	175.098	121.167	53.931	19.193	1.639	23.794	93
2012	234.869	22.856	167.338	113.495	53.843	17.586	824	26.022	243
Δ% 2011/2012	-3,6	-3,9	-4,4	-6,3	-0,2	-8,4	-49,7	9,4	161,3

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matriculas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matriculas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 3) Educação especial classes comuns: as matriculas já estão distribuidas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 4) Educação de jovens e adultos: inclui matriculas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Tabla 4 - Número de matrículas en la educación indígena, por tipo y etapa educativa - Brasil - 2007-2012

Se registró un descenso en la asistencia a este segmento para la juventud indígena de 2011-2012. Esta realidad se presenta como una necesidad emergente de tomar medidas eficaces para asegurar a los estudiantes indígenas condiciones adecuadas para que sea posible combinar escolarización y la vida en su comunidad. Primando por la valoración de la cultura propia de este grupo étnico, desde una perspectiva de reconocimiento y pertenencia, favoreciendo el aspecto dialógico y transformador del proceso educativo.

II.2.3.2. Educación quilomba y escuela secundaria en Brasil

La educación quilomba en el contexto de Brasil puede ser reconocida como una realidad relativamente nueva, especialmente en la perspectiva educativa. A partir de los aspectos jurídicos relacionados con la educación escolar, es esencial reconocer la historia, las particularidades, las especificidades del territorio de las comunidades y la organización de los quilombas. En cuanto a este hecho en el contexto educativo brasileño, de acuerdo con los lineamientos curriculares de la educación básica relativos a la educación quilomba: "De acuerdo con el Censo Escolar 2010, hay en Brasil 1912 escuelas ubicadas en áreas remanentes de quilombos." De este total, 1889 son públicas y 23 privadas. Entre las públicas, 109 son estatales, 1779 son municipales y sólo una es federal». (Brasil, 2013, p.414). Existe la necesidad de políticas eficaces para los jóvenes en el grupo de edad 15-17 años. En particular, porque se trata de una población que requiere acciones integradoras específicas, debido a su historia de sufrimiento, y pocas o casi ninguna posibilidad de acceder al conocimiento socialmente valorado en el contexto de la educación brasileña. En este sentido, de acuerdo con el número de matrícula, puede verse el número de matrículas que afectan al colectivo que estudiamos (Tabla 5).

Ano	Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Regular						Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial)	Educação Especial
		Educação Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)		
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	151.782	19.509	110.041	79.698	30.343	3.155	48	18.914	115
2008	196.866	25.492	137.114	88.726	48.388	8.432	749	24.977	102
2009	200.579	25.670	137.656	84.141	53.515	10.601	534	26.055	63
2010	210.485	28.027	145.065	89.074	55.991	12.152	55	25.052	134
2011	214.502	29.164	148.982	92.110	56.872	11.036	634	24.669	17
2012	212.987	29.640	149.336	90.876	58.460	12.262	127	21.588	34
Δ% 2011/2012	-0,7	1,6	0,2	-1,3	2,8	11,1	-80,0	-12,5	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Tabla 5 - Número de matrículas en escuelas ubicadas en áreas remanentes de quilombos, por tipo y etapa educativa - Brasil - 2007-2012

A diferencia de los jóvenes indígenas, en la escuela secundaria se produjo un aumento significativo en el número de matrículas con respecto a esta etapa de la educación básica, particularmente en las áreas de quilombos, con especial destaque para la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos - EJA. Sin embargo, es esencial que se produzca un gran avance en el contexto actual, dado que, además de un aumento en el número de jóvenes en la modalidad de educación de jóvenes y adultos, es necesario que los jóvenes quilombas tengan derecho a la matrícula en escuelas integradas en los territorios quilombas para que podamos, así, contemplar una efectividad del sistema de educación nacional.

Hay que reconocer que muchos estudiantes quilombolas, especialmente los que estudian en los últimos años de la escuela primaria y de la escuela secundaria, asisten a escuelas públicas y privadas fuera de sus comunidades de origen. En este sentido, la educación escolar quilomba tiene un alcance más amplio. Su enfoque se centra en la realidad de las escuelas ubicadas en territorios quilombolas y sus entornos, y se preocupa incluso con la inserción de los conocimientos sobre la realidad de los quilombos en todas las escuelas de la educación básica. El proyecto político-pedagógico que se construirá es uno en el que los estudiantes quilombolas y otros estudiantes presentes en las escuelas de educación escolar quilombola puedan estudiar acerca de esta realidad de un modo profundo, ético y contextualizado. Cuanto más se avanza en las etapas y modalidades de la educación básica y de la educación superior, si estos estudiantes son quilombolas, más deben ser respetados como tales en el ambiente escolar. Y, si no lo son, deben aprender a tratar a sus colegas quilombolas con dignidad, respetar su historia y su cultura, así como conocer sus tradiciones, relaciones de trabajo, cuestiones de etnodesarrollo, luchas y desafíos. (Brasil, 2013: 428)

Por ser un hecho todavía poco discutido en una esfera más amplia, es evidente la necesidad de un documento legal que explicita la necesidad del respeto y el reconocimiento de las especificidades de la cultura quilomba, se observa que, mismo que esta garantía esté mencionada en jurisdicciones legales, tal situación aún no se configura como un derecho experimentado y garantizado desde el punto de vista práctico.

En la etapa de la educación secundaria, las medidas propuestas para la “Educación Quilomba” deben contemplar lo que es específico a la realidad de los jóvenes de estas comunidades, y su oferta debe constituir una prioridad en el territorio quilomba, con adecuaciones fijadas por los grupos de jóvenes quilombas. El proyecto político-pedagógico de la escuela secundaria debe presentar temáticas planteadas por la comunidad, en especial el debate sobre la profesionalización de estos jóvenes, aclaraciones sobre las posibilidades de acceso a la educación superior a través de acciones afirmativas. Además, existe orientación en el sentido de considerar temáticas que permitan la reflexión y espacios de formación centrados en la sexualidad, la diversidad sexual y religiosa, la discriminación, los prejuicios raciales y las relaciones de género.

II.2.3.3. Educación rural y escuela secundaria en Brasil

La educación rural debe estar relacionada con cuestiones específicas de cada región, basada en la cultura, las experiencias, los conocimientos y las experiencias de los jóvenes que viven en las zonas rurales. La educación para la población rural está prevista en el artículo 28 de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional) LDB - 9394/1996, que establece la necesidad de adaptaciones a las peculiaridades de cada región.

Es importante destacar que lo que se ha establecido como educación rural, dentro del marco legal de Brasil, tuvo una expansión de su concepto, comprendiendo también el servicio a todos los jóvenes, entre ellos los quilombas. El concepto se aplica, no sólo a los jóvenes que viven en zonas rurales, pero, en términos generales, a las escuelas de las zonas urbanas, de acuerdo con el Decreto n° 7.352/2010, que presenta las disposiciones legales de la educación rural y el programa nacional de la educación en la reforma agraria (PRONERA), como sigue:

Art1º

1º. A los efectos del presente Decreto, se aplicarán las siguientes definiciones:

I - poblaciones rurales (populações do campo): los agricultores familiares, los extractivistas, los pescadores artesanales, los ribereños, los acampados y asentados de la reforma agraria, los trabajadores rurales asalariados, los quilombolas, los caiçaras, los pueblos de la selvas, los mestizos los agricultores itinerantes y otros que producen sus condiciones materiales de existencia de trabajo en las zonas rurales, y otros que produzcan, sus condiciones materiales de existencia de trabajo en las zonas rurales; y

II - Escuela rural (escola do campo): ubicada en la zona rural, tal como se define por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), o la que se encuentra en una zona urbana, pero que tenga en su mayoría poblaciones rurales.

2º. Se considerarán rurales las clases adjuntas vinculadas a las escuelas establecidas en zonas urbanas, que operen en las condiciones especificadas en el inciso II del 1º. (Brasil, 2013: 425)

Se entiende que hay un progreso con respecto a la asistencia de los estudiantes que viven en las zonas rurales, sobre todo cuando el documento pone de relieve la obligación de respeto y adaptación de los proyectos educativos y planes de estudios a las particularidades de los jóvenes pertenecientes a familias de trabajadores rurales, o de movimientos sociales originarios de la reforma agraria, y cualquier hecho que sea coherente con lo que se establece en el decreto.

Incluso con los avances conceptuales, es necesario contar con políticas educativas dirigidas a la escuela secundaria, en lo que respecta a las acciones concretas para atender a los jóvenes de 15-17 años que viven en la realidad del campo, ya que además de los aspectos pedagógicos y administrativos del sistema educativo, es necesario avanzar en la viabilidad de la formación docente que cumpla con este segmento de la educación básica, es decir, la escuela secundaria. Además, en situaciones de desplazamiento no siempre se garantiza el transporte de los estudiantes de secundaria a las instituciones educativas donde los alumnos están inscritos. Una otra cuestión se refiere a los turnos disponibles en la escuela secundaria, la oferta de vacantes en el turno de noche es a menudo inviable, teniendo en cuenta las distancias y las dificultades de acceso de los estudiantes. Esta es una realidad de las escuelas rurales, los estudiantes no siempre se inscriben en la escuela

porque tienen que trabajar en el turno de noche y no pueden llegar a las escuelas, esto acaba dando lugar a desistimientos o a faltas de demanda debido a las dificultades y realidades que experimentan los jóvenes del campo. A pesar de la realidad destacada anteriormente, es evidente que hubo un aumento de la demanda de las escuelas de educación secundaria, como se muestra a continuación:

Tabela 21 – Número de Matrículas em Escolas Localizadas em Áreas de Assentamento por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012

Ano	Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino								
	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Regular			Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)	Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial)	Educação Especial	
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	452.747	48.636	352.443	242.450	109.993	11.849	371	77	39.371
2008	408.412	47.919	315.276	214.059	101.217	9.869	463	52	34.833
2009	365.352	40.522	279.841	184.493	95.348	12.169	273	72	32.475
2010	345.348	41.232	259.948	167.806	92.142	13.052	437	44	30.635
2011	403.116	49.549	300.757	194.102	106.655	14.988	787	11	37.024
2012	392.356	47.397	289.859	181.086	108.773	17.898	1.444	20	35.738
Δ% 2011/2012	-2,7	-4,3	-3,6	-6,7	2,0	19,4	83,5	81,8	-3,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.
 Notas:
 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
 3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
 4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Tabla 6 - Número de matrículas en las escuelas ubicadas en zonas de asentamiento por tipo y etapa educativa - Brasil - 2007-2012

La tabla representa el número de alumnos matriculados en el período correspondiente a 2007-2012, donde se observa que en el rango de 2011 a 2012 hubo un aumento en el número de matrículas de los jóvenes en la escuela secundaria, presentando una expansión significativa, especialmente para las áreas remanentes de quilombos y asentamientos, con el fortalecimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos. Es importante señalar que las cifras presentadas registran un pequeño desarrollo en lo que respecta al acceso de los jóvenes de los tres grupos clasificados en este trabajo como desiguales. Todavía queda mucho por hacer para que se logre la proyección presentada en la Figura 01 respecto a la meta número 08 del Plan Nacional de Educación (PNE), para que el grupo de edad de 18 a 24 años tenga al menos 12 años de escolaridad.

II.2.4. Consideraciones finales

A la luz de los datos presentados, en cuanto a la escuela secundaria y su representatividad en Brasil, en los diferentes grupos sociales, se puede observar un cierto progreso en las políticas alusivas a la organización del sistema educativo dirigido a este segmento. En particular a partir de los indicadores y fundamentos presentados en el documento de lineamientos curriculares para la Educación Básica de 2013. En este sentido, hay que destacar que los grupos analizados en este estudio son sólo un recorte de los objetivos generales del dicho documento.

Se entiende que, aunque los lineamientos sean una mera formalidad, intencionalmente organizados por algunos legisladores, sin embargo, es de suma importancia que los educadores brasileños justifiquen la puesta en marcha del trabajo educativo a través del conocimiento legal, práctico, político e institucional. Se puede inferir que, por tratarse de más que un mero aspecto jurídico, hay avances y norteamientos presentados en el

documento que representan la posibilidad de una propuesta horizontalizada de la educación que pretende contemplar las peculiaridades de los diferentes grupos, teniendo en cuenta la diversidad y la posibilidad de construir conocimientos respetando la individualidad y la cultura de los niños y jóvenes brasileños.

Cabe señalar que el documento en cuestión contenía resoluciones relativas a la educación indígena, quilomba y rural presentados en este estudio, pero va más allá de estas tres categorías de jóvenes estudiantes, pues también se presentan ordenamientos legales en relación a la educación especial, a la educación de jóvenes y adultos, a los jóvenes en privación de libertad en las cárceles, así como la educación técnica secundaria. En este sentido, es pertinente que la comunidad académica y los sistemas educativos estén articulados con el fin de cumplir y garantizar una educación humanística que garantice el acceso al saber y al conocimiento socialmente legitimado a los grupos destinados. Por lo tanto, hay que insistir en la necesidad de una mayor claridad al motivar y adoptar las estrategias y objetivos marcados en el Plan Nacional de Educación 2011-2020, para que esta realidad sea posible.

III Referencias bibliográficas

ANCED. (2009) Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente. Relatório 'Participativo' da Sociedade Civil sobre os Direitos da Criança no Brasil. Disponible en: <http://www.anced.org.br> (Consulta en: 22/05/2013).

Bourdieu, P. (1984). *A microfísica do poder*. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Brasil (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino médio inovador. Brasília.

Brasil (2011). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística da educação básica. Disponible en <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> (Consulta en 10/04/2012)

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponible en <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> (consulta 22/07/2012)

Brasil.- INEP (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Seção 1, p. 27-833.

Brasil.- INEP (2010). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)*. PL n. 8.035 /2010. Ministério da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Brasil.- INEP (2013) Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 - *Resumo Técnico*. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Brasil.- INEP (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI

Campos, M. B. de e Seiffert, O. M. L. B.(1992) O ensino de 2º. Grau: quem o desqualifica? En:Maфра, L de A. e Cavalcanti, E. de C. (orgs). O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito. Brasília: INEP.

Castells, M. (1980). *Cidade, democracia e socialismo*. Rio de Janeiro Paz e Terra.

Castells, M. (1983). *The city and the grassroots*. Berkeley: University of Califórnia.

Evangelista, J. y Machado, L. (2000). Organização do Processo de Trabalho. En: Fidalgo, F. y Machado, L. (Orgs.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 118.

Ferreti, C. J. (2000). Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 80 – 99, abr.

IBGE (2010). Censo Demográfico 2010. Disponible en: <http://www.censo2010.ibge.gov.br> (Consulta: 02/05/2013)

Kowarick, L. (1988). *As lutas sociais na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kuenzer, A. (2000). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

Kuenzer, A. Z. (2000a). O ensino médio agora é para a vida.: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, p. 15 – 39, abr.

Kuenzer, A. Z. (2000b) *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

Lagree, J. C. (1999). *Age, jeunesse et politiques publiques*. Paris, mimeo.

les silences de l'histoire, Paris, Flammarion, 1998, p. 393-405.

Mafra, L. de A. (1992). Trabalho e formação: o vivido e o representado pelo aluno trabalhador de 2o. grau no Brasil. *En Mafra, L. de A. e Cavalcanti, E. de C. (orgs.). O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito*. Brasília: INEP.

Perrot, M. (1998) . *Identité, égalité, différence – le regard de l'histoire* in: *Les femmes ou*

Weber, M. (1963) *Le savant et le politique*. Paris: Union Générale d'Éditions. Collection Le Monde.

CAPÍTULO 3

RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN CHILE

Nibaldo Benavides M.

Sebastián Donoso D.

Victor Cancino C.

Sebastián Sánchez D.

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativa

Universidad de Talca

3.1. Introducción

El estudio de la relación de los centros de enseñanza secundaria con su entorno no ha sido algo recurrente en el medio chileno, dado que en la práctica ha tenido escasa importancia desde la perspectiva del sistema escolar, lo que se refleja en políticas educativas con medidas menores al respecto, de baja sinergia, con algunos esfuerzos muy parciales, que en lo fundamental han tenido un sentido testimonial más que de búsqueda efectiva de un cambio o influencia en esta relación.

La vinculación del centro escolar con su entorno, creemos, debiese tener otra mirada y en razón de ello, generar propuestas de apoyo que superen el restringido ángulo regularmente empleado por los centros escolares, que suele ser unidireccional, desde lo que la escuela necesita del contexto, sumando una serie de exigencias que formula el establecimiento escolar a su entorno, en vez de propender a una relación de colaboración entre pares, orientándose a un gobierno multicéntrico. No obstante, para que ello acontezca, en el caso de los establecimientos de enseñanza secundaria, se necesita resolver una buena parte de la crisis de institucionalidad que afecta a este nivel de la enseñanza.

El trabajo analiza la relación de los centros escolares secundarios con su entorno, dilucidando los factores que inciden en el grado de fortaleza y validación social alcanzado al respecto, evidenciado en el desarrollo de lo que se llama comunidad educativa³.

La temática que se analiza es de creciente importancia para atender un conjunto de demandas muy específicas de las diversas comunidades que conforman el heterogéneo tejido social del centro escolar de enseñanza secundaria chileno, y que se manifiestan en la creciente explosión de insatisfacciones que desde hace un tiempo a esta parte hemos venido presenciando (2006), las que esencialmente dan cuenta al menos de dos aspectos claves del contexto en que se instala el tema en análisis: el primero, que las personas quieren y necesitan respuestas adecuadas a sus necesidades y no aceptan soluciones provisionales en tanto no esté claro el camino a seguir y, segundo, que no existe ya la paciencia para seguir esperando largamente por tales soluciones, condiciones que afectan a su vez a los centros de enseñanza secundaria.

En la actualidad se identifican escasos estudios en el país acerca de la relación de la escuela con su entorno más próximo. Uno de los motivos señalados por Villarroel y Sánchez (2002, citando a Reyes y Weinstein; 1994) es que se percibe este tema como no relevante, producto de la preeminencia de otros temas más urgentes, cuestión que a nuestro entender sigue vigente. El país solamente en las últimas décadas ha brindado un mayor reconocimiento a la importancia de esta vinculación, concordando algunas políticas curriculares (propuestas por el Ministerio del área), en que se promueva integración y participación entre la escuela y su comunidad local, no obstante no se visualizan con la contundencia requerida para abordar esta temática.

3.2. El Sistema de educación secundaria y sus vestigios de vinculación

3.2.1. Políticas públicas de atención educativa: sinopsis histórica

Históricamente la educación secundaria chilena es tributaria de la herencia ilustracionista plasmada por el Liceo, creación importada desde Francia que se implantó con cierta acriticidad en el país como modelo para la educación pública –con las restricciones propias que existían-, y su operación si bien la encontramos a comienzos del siglo XIX, no será hasta comienzos del siglo XX, en lo que se denominó los debates del centenario (coincidentes con el centenario de la independencia nacional) donde se discute la orientación de la formación secundaria en aquella matriz no resuelta a la fecha, a saber: por un lado, sí debía ser de carácter general, preocupada por el desarrollo del saber en su sentido más amplio, y bien, aquella que postulaba la aplicación

³ Se entiende por comunidad educativa aquel ente, grupo o fenómeno que reúne un conjunto de personas que en forma regular integran, por una relación vinculante, el ámbito educativo de una institución de esta naturaleza

directa de lo que se enseña, discusión permanente que con matices se retoma cada cierto tiempo en la orientación del sistema escolar.

Como era de esperarse la educación secundaria se desarrolló más tardía que la primaria, y si bien su obligatoriedad en Chile data solamente desde hace una década (2003), no es menos cierto que en los hechos ya existía entonces casi plena cobertura, la cual prácticamente no ha variado desde la fecha de su obligatoriedad, dando cuenta este fenómeno de algunas cuestiones relevantes, a saber: primero, la cobertura al momento no es plenamente universal, menos en el caso de la población vulnerable que acusa problemas muy relevantes de retención y por cierto de egreso. Indicadores que ocultan el tema de fondo del sistema escolar chileno: las grandes diferenciales de calidad de la enseñanza, según el emplazamiento territorial de los establecimientos, cuestión que fue motivo de la severa crisis estudiantil del año 2006, precisamente encabezada por líderes de los estudiantes secundarios, motivo que siguen siendo parte de las denuncias del movimiento social correspondientes al año 2011.

Esta crisis corresponde a un tema de mayor envergadura y complejidad que está presente en los debates actuales de la sociedad chilena (2013) y que se refiere al rol de Estado en la sociedad, expresado en la crisis del Estado subsidiario, y en la discusión sobre el papel del mercado en la asignación de los recursos para los sectores sociales, sin obviar también su eficiencia respecto de las políticas de largo plazo. Por ende, algunos factores que inciden en el complejo escenario de la institucionalidad de los centros de educación secundaria residen en ámbitos que van bastante más allá de su cotidianidad.

La transformación del sistema educativo chileno impulsado con vehemencia a partir del año 1980, cambió la institucionalidad pública al regirla por criterios de mercado, que significaron traspasar todos los establecimientos escolares públicos a los municipios (gobiernos locales) modificar radicalmente el sistema de financiamiento a un modelo sustentado en la demanda, y operar desde entonces simulando que se trataba de un cuasi-mercado. Entre las consecuencias más visibles de estas medidas, se desarraigó al estudiante y su familia del centro escolar más próximo de su territorio, pues permite –como todo mercado- la libre movilidad, en razón de ello una de las características más determinantes de los sistemas de formación secundaria en la actualidad, es que el entorno de proveniencia de sus estudiantes es altamente variado, salvo excepciones como las regiones extremas del país, en tanto mayor densidad poblacional experimenta el territorio, mayor tasa de movilidad diaria de estudiantes provenientes de localidades diferentes, implicando que el establecimiento recibe estudiantes de contexto muy diversos geográficamente (Donoso y Arias, 2013). Esta situación es clave en la comprensión del tema en análisis, y habiendo por cierto otros criterios de relación del centro escolar con el entorno, los principales provienen de los vínculos derivados del alumnado y sus familias. Por ello que esta temática “sorprende” a la institucionalidad del centro escolar, pues –con mayor énfasis en el nivel secundario- se les ha hecho creer que la competencia es total y abierta, aunque –los hechos está territorializada, pero que bajo otros criterios, es decir los contextos no son necesariamente un territorio definido del cual provienen sus estudiantes sino un crisol muy variado de orígenes en este sentido (Donoso y Arias, 2013).

También esta materia no ha formado parte de la “cultura pedagógica convencional”, porque durante la dictadura se impulsó un modelo de establecimiento escolar “entrópico” sin vinculación con el medio, política que fue contrarrestada débilmente por las medidas impulsadas tras el retorno de la democracia (1990 en adelante) dado que el mercado, principal asignador de recursos, más que estar interesado en resolver necesidades del entorno directo donde se sitúan los establecimientos, está orientado inicialmente a su equilibrio financiero, no importando de donde proviene el que pague o asista al establecimiento, en tanto cumpla esas condiciones.

3.2.2. Antecedentes, estructura y modalidades de atención educativa

Ciertamente la organización del sistema de enseñanza secundaria considera un grado de complejidad superior al de los niveles anteriores, dado que responde a demandas más diversas y estructuralmente más complejas. Pesan sobre la enseñanza secundaria exigencias más precisas y tangibles desde la enseñanza superior en materia de preparación de sus graduados para la transición, desde el mundo laboral para el desempeño autónomo y dependiente, desde la sociedad para cumplir las responsabilidades ciudadanas, y ciertamente desde los mismos beneficiarios (los estudiantes y sus familias), para alcanzar una parte de sus metas de su vida.

No obstante lo señalado, las políticas de masificación de la enseñanza secundaria, impulsadas en forma creciente desde mediados del siglo XX y con mayor fuerza en el presente siglo, dieron origen a un crecimiento inorgánico del sector, caracterizándose por una escasa articulación horizontal y vertical del sistema secundario entre sí como también respecto de la educación superior. De igual forma la gran expansión de su cobertura –tanto territorial como en matrículas- no combinó adecuadamente medias de calidad, de manera que esta segunda exigencia está en deuda, la que no se ha cerrado sino que más bien ha ido en sentido inverso.

La relación “*institución escolar- familia- entorno*”, sigue aún postergada ante las urgencias y frente a las políticas de mayor impacto social y visibilidad pública. Las propuestas vigentes en este campo son claramente incipientes para atender cuestiones vitales en esta relación, entre otras una adecuada política de rendición y control de lo realizado, lo que se vería facilitado por mecanismos de vinculación vigorosos, cuestión que también es atingente para el tratamiento de los temas de calidad, que hoy saturan la agenda del sector y que no encuentran mecanismos eficientes para garantizar su implementación. Se requiere de mucha imaginación en el actual modelo de organización secundaria en Chile, por decir lo menos, para establecer estos cambios.

La enseñanza secundaria chilena es obligatoria para la población de 6 a 19 años, se accede a ella habiendo aprobado la enseñanza básica, está conformada por un ciclo de cuatro años, antecedido por una enseñanza elemental o básica de ocho años. Es decir corresponde a 12 años de educación formal, sumándose el año 2015 con carácter de obligatoria un año de educación preescolar. Entonces, del ciclo formativo de trece años se reorganizará de la siguiente manera: (1) un año de preescolar, (6) de enseñanza básica o primaria, y (6) de enseñanza secundaria. Sin embargo la macro estructura del sistema seguirá siendo similar.

El sistema dispone de tres modalidades de formación secundaria: (i) el Humanista Científico, cuya orientación implícita es la continuación de estudios superiores, (ii) el Técnico Profesional, explícitamente orientado al mundo del trabajo, (iii) y la artística que define esta orientación. Las primeras dos modalidades reúnen casi el 100% de la matrícula total algo menos de un millón de estudiantes, en tanto la enseñanza artística involucra el 0.0001 del total estudiantes, la Humanista Científica el 63,7% y la Técnico Profesional el 36,3% del total de los estudiantes (MINEDUC, 2011).

Desde el punto de vista de la propiedad, los establecimientos pueden ser públicos, dependientes del Municipio o Gobierno Local, Privados que reciben subvención del Estado, Privados sin subvención (pagados) y de administración delegada, que son establecimientos públicos asignados a entidades privadas para su gestión, modalidad similar al “*charter school*”, y se ha empleado con corporaciones educacionales ligadas al mundo productivo que administran establecimientos de enseñanza agrícola –forestal, de la construcción o industria.

El ciclo formativo de la enseñanza secundaria está dividido en dos períodos de dos años cada uno. El primero de formación general debiese ser igual cualquiera fuese la modalidad elegida por el estudiante, no obstante dado que el currículo consulta actividades de libre disposición y otras de carácter complementaria a definir por los establecimientos, en el caso de la enseñanza Técnico Profesional (en adelante ETP) y artística (en adelante EA) suelen usarse para preparar estas materias, por ende, en la práctica hay diferencias que se acentúan. El ciclo diferenciado, por cierto, cumple el objetivo de caracterizar la formación recibida.

Todas las modalidades presentan contenidos mínimos obligatorios (CMO) y objetivos fundamentales (OF). Estos últimos son las capacidades que los estudiantes deben lograr al finalizar los distintos niveles de la educación media. El marco curricular distingue entre dos clases de objetivos fundamentales, los transversales y verticales a saber:

- (i) Objetivos fundamentales transversales (OFT) –extendidos por todos los sectores que conforman el currículo- han de contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; orientan la forma como se relaciona la persona con otros seres humanos y con el mundo. Los objetivos además de profundizar la formación de valores, busca desarrollar una actitud reflexiva y crítica para comprender y participar como ciudadanos integrados en la solución de problemas que enfrenta la sociedad.
- (ii) Objetivos fundamentales verticales (OFV) son cursos y niveles cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores o especialidades del currículo de la enseñanza media.

Se definen objetivos fundamentales por nivel y terminales. El primero, define lo que el estudiante debe lograr en cada año de educación media, y el segundo, los objetivos que deben alcanzar al finalizar la educación media, solamente especificados para la ETP (MINEDUC, 2009).

El ciclo formativo común de la enseñanza comprende once asignaturas para los primeros dos años. Para el ciclo siguiente de dos años diferenciados, lo común se reduce a diez para la modalidad Humanista Científica, cinco para la ETP y siete para la EA, en ambas modalidades no considera las ciencias naturales y sí la Religión (esta obligatoria para el establecimiento, no obstante el estudiante puede solicitar no asistir a ella).

Para la formación Científica-Humanista se han definido para los estudiantes objetivos y contenidos adicionales a la Formación General, a fin de profundizar en función de sus intereses de salida de la educación media. Estos suponen para cada asignatura una mayor extensión temática o profundización respecto de la Formación General. Para la modalidad Artística la formación especializada define objetivos terminales para diez dimensiones artísticas reguladas por el Decreto Supremo N° 03/2007 (MINEDUC, 2009). En el caso de la ETP, constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para la vida laboral.

El currículo se entiende como integrado, de manera que posibilite alcanzar las competencias para acceder y desarrollarse en el medio laboral; también proporciona las habilidades para continuar estudios sistemáticos, este campo facilita acceder a un primer trabajo remunerado, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo. La diferenciación se relaciona con la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de salida. Los perfiles responden, según la definición formal, a las necesidades de recursos humanos calificados para el desarrollo del país (MINEDUC, 2009).

La ETP posee una característica distintiva en el caso chileno, su población de estudiantes la conforma, por lo general, la población más vulnerable socioeconómicamente del país, por ende enfrenta además complejidades crecientes, pues debe dar soporte en un conjunto de aspectos sociales que demanda este grupo para poder educarse.

La ETP considera finalmente 46 modalidades formativas distribuidas en 14 sectores de la economía, a saber: Maderero; Agropecuario; Metalmeccánico; Marítimo; Gráfico; Administración y Comercio; Química; Construcción; Alimentación; Electricidad; Minero; Confección; Programas y Proyectos Sociales; Turismo y Hotelaría. Los establecimientos de ETP deben tener un consejo consultivo asesor productivo, conformado por representantes de las empresas más relevantes. Instancia más bien protocolar de vínculo, salvo excepciones, pues en general estas iniciativas se transforman en vías de apoyo para suplir carencias de recursos de los establecimientos, que suelen ser significativas en términos de los materiales para la enseñanza o las prácticas profesionales. En la práctica, el proceso de apertura de carreras en la ETP no exige, como se esperaría, demostrar la demanda potencial de recursos calificados en el sector, ni tampoco la acreditación de los campos de práctica, cuestiones que en los hechos obligaría a una fuerte vinculación con el medio, de allí que se trata más bien de exigencias administrativas, la mayor parte desligadas de las materias en análisis.

De igual forma la legislación vigente no establece la obligatoriedad de crear asociaciones de establecimientos por ámbitos territoriales y/o según modalidades de enseñanza, si bien existen en varios lugares, efectivamente son forma de relación inter establecimiento y no con su entorno.

3.2.3. Otras modalidades de formación

Existen otras modalidades de formación secundaria dirigidas a la población adulta, tanto de recuperación de estudios (desertores) como de formación propiamente tal, bajo dos modalidades, una de cuatro años y otra de dos:

- (i) Educación media para la formación para el trabajo, con tres programas de estudio: la Educación Fundamental de Adultos [EFA], la Educación Técnica Elemental de Adultos [ETEA] y la Educación Media de Adultos en la modalidad Técnico Profesional. Los dos primeros permiten completar estudios hasta 2º medio y realizar, simultáneamente, cursos de formación para el trabajo. El plan de

estudios tiene tres áreas de aprendizaje: formación general, técnica o de capacitación (cursos de mecánica, carpintería, sastrería, entre otros) y de actividades complementarias o desarrollo personal (talleres de artesanía, teatro, gimnasia aeróbica, folclore y otros). El tercer programa de estudios permite completar los dos ciclos de Educación Media de Adultos y obtener al mismo tiempo un título técnico profesional de nivel medio (por ejemplo, en secretariado ejecutivo o contabilidad);

- (ii) Programas especiales de educación básica y media para personas jóvenes y adultas, lo que son: el Especial de Nivelación Básica y Media, destinado a jóvenes y adultos que trabajan y requieren de un sistema flexible, sin exigencia de horarios y con contenidos cercanos a sus necesidades educativas. El Programa de Nivelación de Competencias Laborales [PNCL], es para completar educación básica y media a personas de entre 18 y 40 años que se encuentran desempleadas. El programa de Formación Profesional Dual [FOPROD], propone un proceso educativo en alternancia entre establecimiento y empresa.

En el marco descrito la vinculación de los centros de enseñanza secundaria con su entorno se transforma más en acto voluntario, que en una estrategia de trabajo dirigida, sistemática y vinculante con un conjunto de objetivos formativos, de inserción laboral, de servicio a la comunidad etc., quedando en un espacio desregulado y sin un sentido proactivo, el que es utilizado –en oportunidades– por los establecimientos escolares, salvo excepciones, de la manera convencional cómo han comprendido históricamente esta relación, por lo general unidireccionalmente, tal como se comentó.

Por su parte, la estructura organizacional del sistema educativo chileno no estimula, fomenta ni define la asociatividad como requisito para la vinculación oficial con el Ministerio de Educación, ni en la práctica es un imperativo para funcionar en cualquier ámbito. Esta situación complejiza el funcionamiento, pues en los hechos cada establecimiento educacional podría vincularse directamente con el Ministerio central y no con sus órganos desconcentrados en el territorio, y con mayor razón los establecimientos privados que son mayoría en este segmento del sistema escolar.

Adicionalmente, la estructura operativa del sistema permite la existencia de establecimientos educacionales de enseñanza completa (preescolar, básica y media), como solamente de enseñanza media, estableciendo condiciones diversas de vinculación con el medio, cuando se trata de establecimientos completos el vínculo dominante suele estar de parte de los establecimientos de enseñanza básica, que por tradición⁴ han cumplido esta función pues era parte del soporte social que hacían para brindar a sus estudiantes mejores condiciones de vida intra- escuela, mientras que esta función no era parte del hacer tradicional de los docentes de la educación secundaria.

A esta realidad se suma un tema mayor, la educación superior está conformada por tres tipos de instituciones: Un primer nivel por los Centros de Formación Técnica, que como tal están dirigidos al nivel de técnicos superiores, un segundo nivel con los institutos profesionales, y finalmente las universidades. No existe en los hechos una vinculación que no sea la formal –haber obtenido la graduación secundaria– para ingresar a la educación superior. En algunos casos producto de compartir la propiedad de los diversos establecimientos, existe lo que podría llamarse encadenamientos productivos, entre ciertos establecimientos de enseñanza básica, media y superior, pero son relaciones funcionales destinadas a garantizar continuidad a los estudiantes no como respuesta a la vinculación con el medio sino porque comparten los propietarios de los mismos.

En consonancia con lo expuesto las políticas de vinculación “*centro escolar -familia – entorno*” en cuanto a la estructura curricular-organizacional del sistema secundario chileno son un referente relevante en este campo. Siendo más aguda en los centro escolares de orientación HC, pues su objetivo final puede prescindir de esta condición, salvo cuestiones de política específica que ameriten esta vinculación en determinadas comunidades producto de una situación cultural, intervención empresarial: políticas de buena vecindad, de responsabilidad social, etc.

⁴ Esta materia caracterizó la formación de los profesores normalistas por largo tiempo. La labor de asistencia social, importante y trascendente la entendían como constitutiva de su rol docente, con el paso del tiempo, la mejora de las condiciones materiales de la población, como asimismo el mayor desapego cultural de las nuevas generaciones no han mantenido al tenor de lo que era esta situación, cuestión que a su vez ha cambiado la relación del centro escolar con el entorno y su comunidad.

En la educación de adultos (que incluye a jóvenes que trabajan) y con más presencia en la formación Técnico-profesional se registran ciertos indicios ligados principalmente a la empleabilidad. No obstante, la vinculación y la pertinencia curricular con el sector productivo es uno de los temas que ha costado resolver, dado que los tiempos de la educación son distintos a los del sector productivo. La puesta al día del marco curricular nacional, en lo que dice relación con la detección de nuevas especialidades, el análisis de la vigencia de los perfiles de egreso y de los aprendizajes esperados, supone una revisión periódica de las competencias demandadas por el desarrollo económico, para lo cual se necesita mantener y reforzar la concertación de los actores del mundo educativo y del medio productivo comprometidos en esta tarea. Por tanto, es necesario expandir la vinculación de los establecimientos que imparten educación técnica con las empresas, a través de asociaciones que beneficien a los estudiantes en su preparación y perspectiva de empleo. Para esto se hace necesario contextualizar el currículo, con alternativas que faciliten compartir y complementar la formación con el medio productivo. Esta necesidad mutua facilita la vinculación empresa-centro escolar. Finalmente, debiendo poseer la educación secundaria una vinculación permanente con el mundo del trabajo y/o a estudios de nivel terciario, constituyéndose en un pilar relevante de apoyo para quienes decidan ingresar a ella y facilitándoles transiciones exitosas; pareciera que su operación centralizada le lleva a mantener una desvinculación con su entorno inmediato.

3.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370: 2009) en su artículo 10, donde se incorporan derechos y deberes para los distintos actores de la comunidad educativa, el país asume un compromiso con el entorno inmediato de un centro escolar. Sin embargo, más allá de esta declaración de intenciones se plantean algunas interrogantes: ¿Es factible determinar su magnitud e incidencia de la participación? ¿Pueden identificarse buenas prácticas al respecto? ¿Quiénes son los agentes locales que deberían intervenir? etcétera. Sin embargo es imprescindible volver a resituar estas materias en el contexto de las políticas educacionales dominantes del país impulsadas en los últimos veinticinco años, las que esencialmente le han reducido a una materia de tercer orden, casi de soporte de algunas iniciativas, y donde en los hechos todas las estrategias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza han prescindido de la construcción de vínculos sólidos con su entorno que fortalecieran la formación de redes en este plano (Muijs et al, 2010).

En razón de ello se revisan aquellas instancias formales definidas para establecer un vínculo entre el centro escolar y su entorno, en primer lugar, atendiendo aquellas iniciativas que residen en el mismo centro escolar, a saber: Los centro de padres, los consejos escolares y el Proyecto Educativo Institucional, y luego se revisa una instancia propia de los gobiernos locales, que son responsables de los centros públicos. El Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

3.3.1. Los centros de padres

Estos centros son organizaciones representativas de padres, apoderados o tutores que tienen sus hijos (pupilos) en un centro escolar. Se entiende que cada establecimiento posee esta instancia de ordenación, la cual a su vez se diversifica de distinta manera: por grupos aula, por niveles u otras opciones, reuniéndose en lo que se denomina el Centro General de Padres y Apoderados de un Centro escolar, entidades que tienen –en algunos casos- representatividad legal autónoma del centro escolar.

También existen en el país algunas entidades a nivel nacional, al menos nominalmente que agrupan a estas organizaciones de padres, su existencia más relevante en la última década se registró en el movimiento estudiantil del año 2006, tanto en lo que fue el apoyo a los estudiantes como, en segundo lugar participando en la Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación (CA, 2006).

Diversos estudios (Gubbins, 2001; García y Winkler, 2004; PISA, 2009) manifiestan que la participación de la familia en el contexto escolar permitiría la posibilidad de cambiar la actitud de los padres acerca de la impor-

tancia de su propio papel en el proceso escolar, permitiendo con ello desarrollar en forma directa o indirecta mejores aprendizajes en sus hijos. Esta participación, entendida en forma amplia, puede darse de manera individual u organizada en los diversos ámbitos que desarrolla el establecimiento: aprendizajes de los alumnos, gestión institucional y relación con el entorno. Va desde lo más básico y esencial, como el apoyo que cada familia da a sus hijos en el aprendizaje, hasta la colaboración en el centro de padres, en la reuniones de curso para padres, en el equipo de gestión del establecimiento, en el Consejo Escolar y en todas las instituciones que velan por la calidad del servicio educativo prestado por el establecimiento (Flamey y otros, 2005), es más hemos podido determinar en los resultados PISA del año 2009 que la presión de los padres sobre el centro escolar tiene incidencia positiva en los diferenciales de logro de los establecimientos (Donoso et al 2013).

Desde una perspectiva similar, Bellei, Gubbins y López, (2002) establecen cinco niveles de participación de acuerdo al mayor o menor grado en que se presenta: (i) nivel de información desde las escuelas hacia las familias; (ii) de colaboración especialmente productos como apoyo pedagógico, en disciplina o en recaudación de fondos; (iii) de consulta en donde la escuela abre la posibilidad de que los padres y apoderados (PPAA) emitan su opinión, aunque sin carácter resolutorio; (iv) de toma de decisiones, en donde los padres y apoderados participan y toman decisiones en los PADEM, consejos de profesores, equipos de gestión y otros, incluso pueden “asumir cargos administrativos o pedagógicos”; (v) y el nivel de control de eficacia que tiene como requisito haber pasado los niveles inmediatamente anteriores y permitiría “apoyar las escuelas a través de un rol supervisor del cumplimiento del proyecto educativo” para lo cual es “preciso instalar en el sistema escolar la convicción y los mecanismos que permitan hacer Accountability de la escuela” (Pág. 9-11). Desde un punto de vista de rol de los padres, Martiniello (2009:3) propone: primero, padres responsables de su crianza; segundo, padres como maestros; tercero, padres como agentes y apoyo en la escuela; y finalmente, padres como agentes con poder de decisión.

En consonancia con lo anterior, al observar las propuestas de clasificación es posible ver similitudes. Por un lado existen propuestas de participación a nivel de manejo de información, un segundo grupo de colaboración pero sin injerencia decisional y un tercer nivel con cierta influencia en la toma de decisiones en algunos aspectos relevantes –por medio del voto. Lo cierto es que son complementarias e incrementales (Martiniello; 2009).

En el sistema educativo chileno se han definido tres grandes ámbitos en los que los padres pueden ejercer su participación y así formalizar esta vinculación, a saber: (i) aprendizaje, (ii) gestión y, (iii) extensión a la comunidad. Las actividades por áreas o ámbitos son:

Tabla Nº 1: Contextos y grados en que pueden participar los padres en la educación escolar

Actividades propias de un establecimiento educativo	
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> · Programas de estudio: planificación de los contenidos que se enseñarán, las estrategias que se utilizarán y los resultados de aprendizaje esperados por parte de los alumnos · Formas de evaluación: determinación de los sistemas en que serán medidos los logros de aprendizaje
Gestión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> · Elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este es un proyecto que debe tener todo establecimiento educativo y es un instrumento de planificación que contiene los lineamientos de la propuesta educativa del establecimiento. En él se explicita el sentido y misión de la institución. Es un instrumento que unifica las actividades de los distintos estamentos de la comunidad educacional. · Diseño de reglamentos internos que regulan la convivencia en cada colegio. · Elaboración de proyectos de mejoramiento.

Gestión Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Definición del sistema de contratación y evaluación del personal. • Toma de decisiones financieras. • Planificación del uso de la infraestructura y mobiliario escolar
Extensión a la Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de cursos o talleres de interés para padres y apoderados (informática, educación sexual, desarrollo de niños y adolescentes, etc.) • Oferta de nivelación de estudios para los apoderados y otras personas de la comuna. • Ofrecer la infraestructura del colegio para el uso del tiempo libre de las personas que forman parte de la comunidad escolar. • Generar alianzas o redes de cooperación con otros actores de la comuna como centros de padres, juntas de vecinos, clubes deportivos, empresarios, en la perspectiva de proyectos asociados para el desarrollo comunitario

Fuente: (Flamey y otros, 2005)

En el año 2000 el CIDE y UNICEF realizaron un estudio, que entre otros aspectos implicó consultas a más de 300 dirigentes de centros de padres⁵ de las regiones de Valparaíso, del BioBio y Metropolitana, en referencia al grado en que estaban interesados en participar los diversos centros de padres. Los resultados señalan que la gran mayoría de los dirigentes de estas entidades lo planteaban a nivel de la información y de colaboración en los distintos ámbitos del quehacer escolar (aprendizajes, gestión y extensión a la comunidad). Sin embargo, en la práctica dependerá de las autoridades del centro escolar y de la iniciativa de los mismos padres para definir cómo hacerlo. A pesar de que no todos los padres están dispuestos o tengan la posibilidad de participar en establecimiento de sus hijos, hay un número importante que está comprometido y cuya motivación principal se relaciona con informarse y colaborar con la comunidad educativa (Flamey y otros, 2005). Cada forma de participación es una contribución que los padres hacen al sistema escolar, siendo valiosas y necesarias. Por consiguiente, se requiere de acciones que no limiten este interés y aunque hay áreas en que los padres pueden involucrarse y participar, el grado de implementación es aún muy débil.

Al año 2000 los centros de padres ya tenían una gran presencia en Chile, con algo más de 8.096 entidades, bastante cercana al universo total de establecimientos (aprox. 70%). Constituían una de las organizaciones de la comunidad y de la sociedad civil más numerosas, sólo superadas por las juntas de vecinos (11.402) y por los clubes deportivos (8.549). En todas las regiones del país más del 60% de los establecimientos cuenta con un centro de padres, entre los que destacan Antofagasta (94%); Bío-Bío (89%) y Coquimbo (87%) (PNUD, 2000). A pesar de esto, la cantidad de centros de padres no implica que exista una real participación en las actividades dispuestas. Paradójicamente, siendo una organización tan numerosa, hasta la fecha la gran mayoría concentra sus esfuerzos en recaudar dinero para mejorar deficiencias en infraestructura y material didáctico en sus escuelas (MINEDUC, 1998), efectivamente el movimiento del año 2006 y con más fuerza el del 2011 cambiaron en parte su papel, y hoy, en algunos establecimientos escolares de mayor tradición tiene mayor compromiso oficial en las decisiones que postulan hijos en el movimiento social estudiantil (Donoso, 2013).

Poco más se sabe de manera sistemática del hacer de los centros de padres, que exceda estas materias y que vaya más allá de las tareas convencionales de provisión de aquellos recursos materiales mínimos, y a veces algo más que mínimos, que demandan los establecimientos escolares a los padres. De hecho la época dictatorial dejó un gran vacío de participación en este ámbito, de confianza en el trabajo conjunto, el cual no fue corregido muy eficientemente en estas dos décadas y más de democracia.

Independiente de la casuística de algunos Centros de Padres muy relevantes, la institucionalidad de la organización que les sustenta y las prácticas regulares al respecto dan cuenta de la necesidad de ampliar sus ámbitos

⁵ Los Centros de Padres y Apoderados son la organización que representa a las familias en la escuela. Su misión es abrir caminos para que éstas participen más directamente en la educación de sus hijos e hijas (MINEDUC, 1998). El conjunto de todos los padres del establecimiento educacional que desean participar colectivamente en la educación de sus hijos forman el centro de padres y apoderados. Como organización educativa ha estado presente en el sistema escolar desde hace varias décadas, desarrollando distintas funciones y roles según el contexto social, histórico y educativo (Flamey, Gubbins y Morales, 1999).

y niveles de participación, aunque este potencial de acción no depende únicamente de su interés para poder alcanzarlos.

3.3.2. Los consejos escolares

Los consejos escolares⁶ tienen por objetivo avanzar en la participación democrática de las organizaciones de Padres, Apoderados y Alumnos, de manera de favorecer y fortalecer la colaboración con la gestión del equipo directivo de un centro educacional. Están pensados como instancias de diálogo y participación, por ende son llamados a constituirse en una estructura lógica de representatividad, a saber: el sostenedor o dueño del establecimiento, el director, un representante docente, el presidente del centro de alumnos, el presidente del centro de padres. Sin que por ello, a instancias del propio consejo, queden excluidos, otros miembros de la comunidad escolar. El Consejo Escolar tiene como finalidad intercambiar opiniones y propuestas sobre temas relevantes que atañen a todos los integrantes de la comunidad educativa tales como: procesos de enseñanza-aprendizaje, convivencia escolar, seguridad en el establecimiento, entre otros. En definitiva pueden establecerse tres grandes líneas de acción en las que cada una tiene tareas específicas quedando definidas por el MINEDUC (2006) como:

- *Mejorar la convivencia y apoyar en la formación integral de los y las estudiantes:* instaurar un reglamento de convivencia, apoyar los objetivos promocionales y preventivos presentes en los Objetivos Fundamentales Transversales, y apoyar la implementación y desarrollo de políticas y programas de promoción de la salud.
- *Contribuir y aportar al mejoramiento de la gestión del establecimiento:* revisar el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión educativa (SACGE), y el proyecto educativo institucional para evaluar su aporte a los objetivos de cada comunidad educativa, compartir el sentido de responsabilidad con las metas definidas, propiciar el trabajo en equipo y trabajar por el bien común y la confianza institucional.
- *Contribuir al logro de aprendizajes efectivos:* informar y trabajar por las metas que la comunidad educativa se proponga anualmente, analizar los resultados en mediciones nacionales, seguir la situación de estudiantes en riesgo de repitencia y deserción escolar y conocer los resultados de programas de mejoramiento.

En definitiva, siendo una instancia de participación y diálogo para todos los integrantes de la comunidad escolar, más allá de la formalidad presentada, existen algunos factores básicos que impiden que esta organización logre la eficiencia requerida, tales como:

- El *Consejo Escolar* tiene un carácter consultivo, informativo y propositivo; podrá tener un carácter resolutivo solamente si el sostenedor o dueño -público o privado- así lo determina. No se ha encontrado documentación que avale un caso con estas características.
- El mundo de las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar, el equipamiento y recursos existentes en el centro y la propia participación, son problemas que afectan el ejercicio de sus competencias
- El número de representantes de los distintos sectores del consejo, sistema de elección y duración del mandato -aspectos considerados como formales sobre la participación de los integrantes del consejo-, pueden ser impedimentos para una plena integración de algún sector en el consejo, por el contrario, favorece el control de algunos sectores y del propio equipo directivo.

Se considera entonces, que el Consejo no cumple del todo con sus funciones y que de alguna manera se limita a un carácter informativo y consultivo de los múltiples documentos que se le presentan, obviando no sólo el

6 La ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna (JEC) crea los Consejos Escolares para todos los establecimientos que reciben subvención financiera del Estado. Su formación es obligatoria, no obstante su labor es consultiva, por ello, el Consejo Escolar es el espacio participativo integrado a las escuelas y liceos del país, como la instancia que resguarda la mirada de todos los miembros de la comunidad educativa: sostenedores, directivos, docentes, padres, madres y apoderados/as, estudiantes, asistentes de la educación. Todos/as, con roles enmarcados en derechos y deberes, resguardando la participan activa y representativa de cada uno/a, logrando con esto, trabajar sobre la realidad de cada comunidad y lograr acuerdos que fortalezcan la calidad de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes (MINEDUC, 2005).

conocimiento y la valoración de los mismos, sino su incidencia en elementos básicos del proyecto formativo de los alumnos. Parece ser que su tarea fundamental es *avisar* a sus representados sobre los asuntos tratados en el órgano de participación y atender las propuestas que éstos realizan para su estudio. Esta habitualidad impide un mayor nivel de interés y satisfacción de sus miembros, relegando a que su conformación sea vista como una cuestión meramente formal “No obstante, detrás de este cumplimiento formal nos atrevemos a sostener que los Consejos aún no alcanzan un funcionamiento y labor de acuerdo a los principios que se encuentran detrás de su formación, los cuales apuntan a fomentar una participación real y un involucramiento activo de cada uno de los actores educativos en la vida de su centro escolar” (Drago, 2007: p. 89-90).

Esta idea también se presenta en el mundo iberoamericano, hay casos en algunos países de consejos escolares con atribuciones sobre los mismos directores, su nombramiento y permanencia, a veces con igual situación respecto de los profesores. En otros no existen ni siquiera como organización, y casos como Chile, donde cumplen más bien un apoyo formal y funcional a la condiciones de educabilidad de los estudiantes, pues los padres por tradición educativa han estado “de la puerta para afuera de la escuela”, romper estas barreras es una tarea compleja, importante y se requiere de convicciones y persistencia. “Si comparamos las características y atribuciones de los Consejos Escolares en nuestro país, sólo considerando su normativa y marco reglamentario, con los Consejos existentes en otros países como los analizados en este estudio, podemos concluir que los nuestros gozan de muchas menos atribuciones y poder que los existentes, por ejemplo, en Nicaragua, Bolivia, Brasil, Canadá o España” (Drago, 2007: 94).

3.3.3. El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Desde mediados de la década anterior se impulsó por el Ministerio de Educación una propuesta más actualizada del Proyecto Educativo Institucional (PEI), carta de navegación del hacer de los establecimientos escolares en su conjunto. Este concepto plasmado en un documento que produce cada centro escolar es reconocido como un marco guía para la praxis, siendo el punto de referencia del cual emanan los restantes documentos del establecimiento: proyectos curriculares, reglamentos internos, programación general anual -entre otros- que rigen la vida de una institución.

El PEI es el proyecto de la comunidad educativa que en tanto tenga un proceso de reflexión colectiva, otorga identidad, vigencia y continuidad a la institución, y se transforma en el criterio germinal a partir del cual se derivan las demás acciones. Todos los actores deberían participar en su diseño e implementación: maestros, alumnos, directivos, asistentes de la educación (personal no docente) padres, madres y apoderados/as y otros, que a juicio de la escuela sean necesarios para el proyecto, por ejemplo: vecinos, empresas, etcétera (Flamey y otros, 2005).

La experiencia generalizada en materia de PEI, contrariamente a su inspiración, acusa ser un ejercicio esencialmente burocrático, sin mayor sentido respecto del hacer del centro escolar y en algunos casos estéril. Ello en tanto tras su diseño no son regularmente retroalimentados, ni tampoco debidamente actualizados, salvo excepciones. Pareciera ser que el esfuerzo mayor de los centros escolares, al momento de planificar sus procesos, se concentra en identificar necesidades y proyectar soluciones, sin establecer los resguardos metodológicos para asegurar que las acciones programadas para determinado período de tiempo se lleven a cabo debidamente, orientando su ocurrencia, convirtiendo a la planificación en un rito sin mucho sentido, que permite –básicamente- que los establecimientos escolares no tengan conflicto con las autoridades y cumplan con sus tareas. (Donoso, 2013a).

En general, cuando se elabora un PEI por el centro escolar, se hace desde el punto de vista técnico centralizado, esto es, desde la dirección del centro escolar, no siempre considerando lo que esperan los principales beneficiarios -estudiantes y sus familias-, como la comunidad respecto del centro educativo, lo que provoca que en muchas oportunidades los esfuerzos no vayan en el sentido esperado por estos últimos, no siendo validados como tal por los beneficiarios.

El PEI es la gran ocasión del centro escolar por sumar voluntades, aunar criterios, construir acuerdos y reducir diferencias, es decir, generar una cultura compartida. Si bien en la actualidad el PEI es usado por las autori-

dades ministeriales como un referente para evaluar la pertinencia de recursos y proyectos adicionales que solicitan los centros escolares en las distintas instancias dispuestas para ello, no existe una adecuada auditoria y seguimiento institucional respecto de la forma cómo fue construido y validado, ni tampoco de las actualizaciones a las que debe ser sometido, cuestión que finalmente hace que desde una perspectiva vertical, sea un instrumento, esencialmente del centro escolar para articular su relación con los proveedores de recursos financieros, en lo fundamental con los fondos públicos, y no siempre es usado además como un instrumento para construir una relación sólida con el contexto en el cual se inserta.

Finalmente, en la práctica los resultados masivos muestran que no se observa una plena identificación del PEI con la comunidad educativa, la que usualmente desconoce este instrumento o sus contenidos y propuestas específicas. Su construcción, carece de participación en tanto todos los actores opinan, deciden, ejecutan y evalúan su Proyecto. Por tanto, no se logra visualizar como un proyecto social, las evidencias indican que es un documento alejado de las necesidades educativas de su entorno, respondiendo a una cuestión formal, con normativas que articulan teóricamente el devenir de un establecimiento escolar.

3.3.4. El Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM)

La vigencia operacional de este instrumento es de mayor antigüedad que el anterior. Su origen se debe a una demanda del Ministerio del Interior, por intermedio de la Subsecretaría de Desarrollo Regional SUBDERE, y no por el Ministerio de Educación. Lo que explica algunas de sus incongruencias hacia este campo. EL PADEM es un instrumento de planificación que debe reseñar la información más relevante del sistema educativo municipal de una comuna. Ha de consignar, primeramente, un diagnóstico claro y actualizado, utilizando los principales indicadores socioeconómicos y educacionales de la comuna (de eficiencia interna y externa del sistema), contemplando datos de la dotación docente y no docente, infraestructura educacional y de los programas en desarrollo y las tendencias poblacionales y económicas, estableciendo su impacto en la demanda de matrícula y requerimientos docentes. Es un instrumento de gestión pública del gobierno local y sectorial de educación. Debe ser aprobado por los representantes de la ciudadanía en el gobierno local (Concejales) y posteriormente ser ingresado a la Secretaría Regional de Educación respectiva, se entiende para su seguimiento.

En el documento se establecen los recursos económicos, entregando el detalle del financiamiento de los programas, identificando sus fuentes de financiamiento, sean estas propias o externas. La operación del PADEM contempla Objetivos Estratégicos y Metas a desarrollar por medio de actividades, estableciendo Balances y Presupuestos (de gastos e inversiones), así como procesos de Monitoreo y Evaluación de su gestión. Siendo una herramienta que permite ordenar, revisar y tomar decisiones respecto de la educación a nivel municipal, lo cierto es que no se advierte con claridad si su construcción responde a una cuestión colectiva, donde se definen las principales necesidades y aspiraciones de su gente. La ley N° 19.410 establece que en la elaboración del diagnóstico del PADEM, los centros de padres podrán entregar sus opiniones y propuestas. En este contexto, los establecimientos y sus centros de padres debiesen recoger el sentir y las proposiciones de los padres y madres. Así, los apoderados podrán fortalecerse como actores capaces de formular metas y apoyar planes de acción (Flamey y otros, 2005).

No obstante lo indicado, la práctica muestra que este proceso anual con mucho de rutinario, es más que nada una actualización –a veces más o menos similar- de la versión del proceso anterior, la cual una vez aprobada por el Consejo Municipal, no requiere de actualizaciones y no tiene el carácter prescriptivo para la autoridad para que sea cumplido, es más el alcalde puede generar adecuaciones y enmiendas sin que exista un seguimiento y análisis de consistencia de este proceso. Ello ha derivado, finalmente, en que exista una mecanización de esta labor, que en lo esencial ha implicado “cumplir un trámite” más que aprovechar esta instancias para generar adecuaciones graduales al sistema educativo comunal con el soporte, participación de la comunidad, y por ende transformarle en una herramienta de vinculación con el contexto, en este caso de la comuna y de sus establecimientos (IIDE, 2012).

Una de las críticas más sentidas en el último tiempo -producto de los movimientos sociales y estudiantiles indicados- es la no inclusión de las demandas educativas locales, relegándose a ser un documento carente de importancia, siendo poco efectivo y prolijo en su construcción (Donoso, 2013). Por tanto, el nivel de satisfacción

en esta materia no se ve claro, puesto que no se observa un real protagonismo de la comunidad educativa. La participación se sitúa en ciertos organismos de gobierno –alcaldes y concejales- que resultan ser demasiado homogéneos, siendo en la práctica una carta de navegación alejada de la realidad local.

3.4. Rol de los equipos directivos como gestores de las relaciones con el entorno.

La revisión de los distintos aspectos que componen la temática en análisis confirma que en el sistema educacional chileno, en particular en la enseñanza secundaria, la vinculación de las instituciones educacionales con el entorno es una materia que ha sido escasamente considerada en las políticas impulsadas en el país en las últimas décadas, sin que ello implicase que previamente fuese una cuestión resuelta, sino esencialmente omitida por la política educacional y por los centros escolares, salvo algunas modalidades convencionales al respecto que se han revisado.

En general las políticas en este campo han tenido más allá de ciertos formalismos e intenciones testimoniales que han terminado por instalar en el sistema escolar algunos procesos rutinarios de organización y vinculación de los centros con su entorno, pero que no han implicado cuestiones de mayor envergadura, ni en contenido ni impacto.

En razón de lo expuesto, y atendiendo a las nuevas demandas de la ciudadanía en la conformación de un Estado social de mayor representatividad democrática, parecería razonable replantearse lo propuesto y dar pie a nuevos instrumentos que impliquen consistencia con el objetivo de vinculación que se definan, lo que debiese traducirse en políticas, programas e iniciativas de vinculación del entorno con y desde los centros escolares, lo que para la enseñanza secundaria es de vital trascendencia por los fines que asume en materia de formación ciudadana, de continuidad de estudios superiores y de generación de capital humano para el mundo del trabajo.

Estas visiones no son dominantes en el centro escolar, ni siquiera en la enseñanza secundaria, aún priman enfoques muy endogámicos de su hacer, o bien de una vinculación del medio hacia el centro, pero sin sinergia de colaboración en ambos sentidos. Ello no está presente en la cultura escolar con la fuerza requerida para dar una inflexión a este campo.

En razón de lo indicado el sistema posee escasa articulación horizontal y vertical en su actuar entre sí como también respecto de la educación superior y del mundo del trabajo. Ello ha impactado el sentido más fundamental de la enseñanza secundaria, no logra universalización plena y sus tasas de abandono son importantes, ha perdido cierta razón de ser y se la comprende como una etapa funcional a las siguientes: educación superior o ingreso al mercado laboral.

Pese a la gran expansión en materia de cobertura –tanto territorial como en matrículas- no ha logrado combinar adecuadamente estas metas con las de calidad, deuda, que lejos de cerrarse más bien se ha ampliado en tanto la sociedad chilena tampoco cierra sus diferencias de desigualdad social, la enseñanza secundaria acusa esta relación y su participación como agente corrector es más bien magra. De forma que la relación “*institución escolar- familia- entorno*”, mantienen un lugar postrero ante las urgencias y frente a las políticas de mayor impacto social y visibilidad pública, sigue esperando su turno, pero lo que es más relevante no se tiene claro cómo aprovechar la oportunidad, pues los instrumentos actuales no dan el ancho para un adecuado cumplimiento de esta tarea.

3.5. Retos para la mejora de las relaciones con el entorno

Los centros de padres y apoderados requieren de un nuevo diseño, conforme la misma sociedad civil evolucione hacia nuevas formas de participación menos pasivas, pero esencialmente con una visión mucho más cla-

ra de su rol como beneficiarios y representantes de los intereses de sus hijos. Esta tarea requiere de un nuevo marco vinculante del establecimiento con su entorno y de éste con el establecimiento.

Instancias como los consejos escolares requieren igualmente de un diseño mucho más concienzudo para ser instrumentos de equilibrio del poder ante los equipos directivos de los centros escolares, pero que a su vez no se transformen en un poder paralelo sino en un agente que provoque armonía, convocando y preparando a sus participantes en esta tarea, abandonando el papel cuasi decorativo que han asumido a la fecha.

El rediseño de los procesos de vinculación debiese abordar como un factor relacionado tanto el PEI como el PADEM. En tanto el PADEM, sustituido ahora por un instrumento más propio de la complejidad del fenómeno educativo, posea los elementos para garantizar su relevancia política y técnica, y el seguimiento de sus acciones debiese ser el ordenador de los PEI que, igualmente, ha de ser un instrumento que oriente, guíe y organice la participación sistemática de los agentes del medio.

La crisis de las instituciones sociales que se ha venido manifestando crecientemente desde hace un tiempo a la fecha, entre las cuales el sistema escolar está en un lugar destacado y la institución escuela o liceo es un factor clave, rediseñará el escenario de la participación y de la vinculación del entorno con las instituciones educativas, lo que implica desde ya revisar la institucionalidad vigente, de manera que se haga cargo de las deficiencias manifiestas que se han registrado en este campo y se instalen las transformaciones antes de que sea más complejo su desenlace.

En el ámbito de los equipos directivos habrá de constituirse una dirección desde la autoridad basada en el conocimiento y en la capacidad de construcción de relaciones sociales escolares. Esto implica la transformación de la autoridad en una compañía permanente de los procesos de transformación y supervisora constante del entretejido comunitario como construcción colectiva. Conjuntamente, desde los entornos familiares, significará la vinculación con la escuela para acompañarla en los procesos de transformación acordados. Desde el estudiantado, significa asumir un rol de agentes de sus propios aprendizajes, dejando de lado el papel de subordinados de la escuela y desde el punto de vista docente implicará una permanente reconstrucción profesional, privilegiando la idea de prácticos reflexivos (Schön) y de analistas de la propia práctica (Freire).

3.6. Referencias bibliográficas

Bellei, Cristián; Gubbins, Verónica & López Verónica (2002). Participación de los Centros de Padres en la Educación: Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE] / UNICEF.

CA (2006) Informe Final del Consejo Asesor para la Calidad de la Educación. Presidencia de la República, Chile. Santiago de Chile.

Castro, Marcelo; G. Ferrer, M.F Gajardo, J. Rodríguez, J Vera, M. Zafra, M.H. Zapico, (2007). La Escuela en La Comunidad, La Comunidad en La Escuela, Editorial Grafo.

Donoso, Sebastián y Óscar Arias (2013) Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile: evidencia y recomendaciones de política para la nueva institucionalidad de la educación pública. **EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales**, Vol. 39, Nº 116 enero, pp. 39 -75.

Donoso, Sebastián. (2013) El conflicto por la educación pública en Chile del año 2011 y sus proyecciones. **TENSÕES MUNDIAIS**, Fortaleza, Brasil. Vol. 8, Nº 12, pp 149 -176.

Donoso, Sebastián (2013a) La Escuela Pública y la promoción de la mejora social. **EDUCAR** (Universidad Autónoma de Barcelona) (Para publicarse número aniversario 2013).

Donoso, Sebastián, Oscar Arias, Carla Gajardo y Claudio Frites (2013) Inequidades invisibles en la Educación Chilena. **Educación y Sociedad** (U. de Campinas) (Artículo aceptado 2013).

Drago, Claudia (2007) Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007. Tesis para optar al Grado de Magister en Currículo y Evaluación, U. de Chile.

Flamey, Guido; Gubbins, Verónica y Morales, Francisca (1999). Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos Actores en el Control de la Gestión Escolar". CIDE, Santiago, 1999.

Flamey, Guido y otros (2005). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Ideas y Herramientas para Mejorar la Organización. CIDE, UNICEF. Santiago de Chile.

IIDE (2012) Documento de trabajo sobre macro organización de sistemas educativos en el mundo: análisis de casos. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, U. de Talca.

Martiniello, María (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. Development Discussion Paper No. 709, June 1999. Harvard Institute for International Development, Harvard University: EEUU. Extraído en Junio 2007 de Center of International Development at Harvard University: <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf>

MINEDUC (2005) Reglamenta Consejos Escolares. La ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna. Decreto 24/2005.

MINEDUC (2006). Manual de apoyo para fortalecer los consejos escolares. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Segunda edición, Santiago de Chile, 2006.

MINEDUC (2009) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009. Decreto N 256. Santiago, Chile.

MINEDUC (2011) Datos de Matrícula 2010. Ministerio de Educación www.mineduc.cl, revisados, junio 10 de 2013.

MINEDUC, Ministerio Secretaría General de Gobierno (1998) Organización y Participación en Centros de Padres y Apoderados, Estudio Cualitativo. Santiago.

Muijs, Daniel, West, Mel and Ainscow, Mel (2010) Why network? theoretical perspectives on networking and collaboration between schools. School Effectiveness and School Improvement, 21, (1), 5-26.

Pérez, Marcelo (2007). Democracia y Educación Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el "Consejo Escolar" y en las "organizaciones estudiantiles",

PNUD (2000). Desarrollo Humano en Chile 2000: Más Sociedad Para Gobernar el Futuro. Santiago.

PISA (2009) Resultados de las Pruebas PISA. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Villarroel, Gladys y Sánchez, Ximena (2002) RELACION FAMILIA Y ESCUELA:: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LA RURALIDAD. *Estud. pedagóg.*[online]. 2002, n.28 <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100007&lng=es&nrm=iso>

Winkler, Donald R. y Adela García (2004) Educación y Etnicidad. En: Winkler, Donald R. y Cueto, Santiago. Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina. PREAL Octubre.

CAPÍTULO 4
RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
ESPAÑOLES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA CON
SU ENTORNO

Manuel Lorenzo Delgado
Joaquín Gairín Sallán

Universidades de Granada y Autónoma de Barcelona

4.1. Introducción.

El sistema educativo español incorpora la población juvenil de 15 a 18 años en el período de tránsito desde la educación secundaria obligatoria (16 años) hasta la entrada en la Universidad (18 años) o contempla su inserción en el mundo laboral. Salvo grupos minoritarios de excluidos, estos adolescentes y jóvenes están en algunas de estas situaciones: enseñanzas regladas (Bachillerato, Formación profesional reglada), enseñanzas no regladas (Formación ocupacional) y otras políticas formativas de las distintas administraciones.

Cabe señalar el progresivo aumento de la valoración de la Formación Profesional reglada, en relación con el Bachillerato, como ya ocurre en otros países de nuestro entorno como Francia o Alemania. Por otra parte, de las políticas juveniles son responsables las Administraciones Públicas en todos sus niveles (local, provincial, comunidad autónoma y estatal) así como numerosas instituciones del entramado social. Su oferta formativa es verdaderamente rica y sugerente abarcando campos tan diversos como:

- La atención al ambiente tanto físico como cultural y social.
- La atención deportiva.
- La atención a la formación permanente.
- La atención al ocio y tiempo libre, etc

Todo esto, además, hay que encajarlo en una cultura juvenil propia, que cada vez va siendo menos rural y, a la vez, más uniforme planetariamente hasta el punto de que hoy hablamos, como propia de ellos, de una cultura: individualista y narcisista en el vestir, el peinado, el lenguaje, que valora la familia de origen como un refugio más seguro que otras instituciones; que se comunica con los otros de otra manera, por otros medios y en otros espacios; situada en el presente; poco creyente en las referencias fundamentales y alejada de los absolutos; y entusiasmada -y bastante militante- con los movimientos sociales contestarios (15-M, desahuciados...) , etc. Estos rasgos, sin duda, mediatizan y matizan cualquier acción de política formativa juvenil en España, describiendo en los próximos apartados las actuaciones más significativas.

4.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años: Planteamientos de carácter pedagógico.

Las estadísticas más recientes hablan de que 3 de cada 10 niños españoles no terminan sus estudios, lo que representa más de millón y medio de fracasados o excluidos del sistema escolar. Junto a este alarmante dato, cabe señalar que uno de cada dos jóvenes que busca empleo no lo encuentra ya que el paro juvenil está en torno al 50%. Sin embargo, dentro de ese porcentaje global, los que tienen carrera superior muestran una tasa de paro del 17%, frente a los que no tienen ninguna cualificación que es del 60% aproximadamente.

Una sociedad así, disminuida en su mayor riqueza que es su capital humano, tiene un incierto futuro si no se cambian las tendencias. De ahí la natural preocupación del Estado y de todas las instancias sociales para ofrecer salidas a esta alarmante situación, insertando y relacionando la formación académica, tanto formal como no formal, con el ambiente y posibilidades de la comunidad local.

Dos grandes orientaciones, teóricas y con proyección práctica a la vez, merecen destacarse en este sentido. Son posicionamientos que sustentan y sirven para dar solidez al armazón de la gama variopinta de acciones que se están desarrollando o son susceptibles de plantearse. Nos referimos al Aprendizaje Servicio en primer lugar y al Emprendedurismo como filosofía empresarial e institucional en el segundo. Ambas dicen y se relacionan con la realidad externa a las instituciones formativas.

4.2.1 El Aprendizaje Servicio (APS)

El Aprendizaje Servicio representa en la actualidad una metodología de auténtica síntesis práctica de todas las características de una enseñanza de calidad gestadas desde los inicios de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX: la actividad del alumno como base, la implicación personal, la sensibilización por lo social, el aprendizaje sobre objetos realmente productivos (un huerto escolar, técnicas de atención a la tercera edad, gestión de un campamento de verano infantil...) y una fuerte carga de colaboración con el claro objetivo de mejorar el contexto, es decir, la comunidad circundante.

Para hacerse una idea lo más amplia posible del concepto de APS, el cuadro 1 recoge definiciones de algunos autores significativos:

AUTOR	DEFINICIÓN					
Lorenzo Delgado (2011)	El APS es una propuesta didáctica efectiva para una educación ciudadana participativa y solidaria, lo que constituye un sólido cimiento para construir una Educación para el Desarrollo Sostenible.					
Centro del APS en Cataluña	El APS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.					
Martín,X y Rubio,L. (2010)	Experiencias llevadas a cabo con la voluntad de “incorporar a la formación de los jóvenes el compromiso con el entorno”.					
Martín,X y Rubio,L. (2010)	Las prácticas organizativas son inseparables de los valores que implican. “Actividad educativa planificada tanto por lo que respecta a los aprendizajes que se pretenden adquirir, como por el servicio a la comunidad que se quiere desarrollar con la aplicación de estos aprendizajes”.					
Congreso de los Estados Unidos (1993)	Un método con el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en un servicio cuidadosamente organizado, que es conducido y que atiende a las necesidades de una comunidad; contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; valora el currículum académico de los estudiantes y tiene integrado o se integra en los componentes educativos de los servicios comunitarios en los cuales están envueltos los participantes; provee tiempos estructurados para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio.					
Martín, X y Rubio,L.; Batlle, Ch.;Prig, J.M.; (2010); Tapia (2005)	<p>Podría considerarse como la “intersección entre dos tipos de experiencias educativas que generalmente se presentan de forma paralela e inconexa”. La intersección origina cuatro cuadrantes del APS, según el Service Learning 2000 Center en función del predominio de uno de los polos:</p> <p style="text-align: center;">¿Qué es el aprendizaje servicio?</p> <p style="text-align: center;">Aprendizaje</p> <p style="text-align: center;">-----></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td rowspan="2" style="vertical-align: middle; text-align: center;"> Servicio ↑ ----- </td> <td style="text-align: center;"> Servicios Comunitarios (mucho servicio y poco aprendizaje) </td> <td style="text-align: center;"> Aprendizaje Servicio (mucho servicio y mucho aprendizaje) </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> Iniciativas solidarias asistemáticas (poco servicio y poco aprendizaje) </td> <td style="text-align: center;"> Trabajo de campo (poco servicio y mucho aprendizaje) </td> </tr> </table>	Servicio ↑ -----	Servicios Comunitarios (mucho servicio y poco aprendizaje)	Aprendizaje Servicio (mucho servicio y mucho aprendizaje)	Iniciativas solidarias asistemáticas (poco servicio y poco aprendizaje)	Trabajo de campo (poco servicio y mucho aprendizaje)
Servicio ↑ -----	Servicios Comunitarios (mucho servicio y poco aprendizaje)		Aprendizaje Servicio (mucho servicio y mucho aprendizaje)			
	Iniciativas solidarias asistemáticas (poco servicio y poco aprendizaje)	Trabajo de campo (poco servicio y mucho aprendizaje)				

Cuadro 1: Una aproximación al concepto de aprendizaje servicio

En el primer cuadrante del gráfico situado al final del cuadro 1 situaríamos modos de trabajo, planteamientos, compromisos y/o actividades implicadas especialmente por el servicio comunitario. Su preocupación mayor es el servicio, aunque lleva aparejado el aprendizaje de las competencias necesarias para lograrlo. La comunidad se convierte en objeto de estudio casi exclusivo.

En el segundo cuadrante acoge aquellas iniciativas solidarias de la comunidad pero de manera más asistemática. Se van alejando, pues, y desapareciendo paulatinamente de una obsesión por la comunidad. La calidad del aprendizaje suele bajar ante problemas como la pobreza, la extranjería, etc. Con todo, es de los cuadrantes que más procuran el equilibrio entre Aprendizaje y Servicio.

El tercer cuadrante se polariza, probablemente demasiado, en el aprendizaje como tal, es decir, en contenidos curriculares y escolares que implican una alta sensibilidad social. Un ejemplo bastante generalizado en los centros universitarios puede ser el de los propios estudiantes receptores e informantes de los recién matriculados en una titulación, los responsables de hacer de cicerones de los alumnos de Erasmus...

El último cuadrante encarnaría el APS propiamente dicho: integra mucho servicio y mucho aprendizaje. Un ejemplo lo ofrece Tapia (2005) al referirse a un centro de Formación de Profesores de Educación Física de Rosario (Argentina) haciendo prácticas reales al servicio de la comunidad: ofrecer instalaciones de recreo, deportes, promoción gratuita de la salud, cuidando especialmente de discapacitados motóricos, niños en situación de riesgo, etc.

En síntesis, los seis conceptos precedentes bien pueden servir de muestra de lo que actualmente es y abarca el APS, así como de sus rasgos y características más importantes. En este sentido es de subrayar:

- El compromiso con el medio ambiente y no sólo en relación con la dimensión física de éste (construir pozos de agua, hacer escuelas, conservar un jardín, crianza de aves, etc., etc.) sino también con la cultura de la comunidad o del barrio (solidaridad, cooperación, respeto a las tradiciones, folclore...)
- Resulta esencial el mantener intacta la ecuación: aprendizajes (contenidos, habilidades, métodos de trabajo...) + servicio a la comunidad = APS.
- El fin siempre es la mejora, sobre todo a partir de superar las necesidades reales no "librescas" ni de simulaciones digitales. Se buscan, pues, mejoras tangibles: arreglar un tejado, poner en condiciones de uso un motor...
- No es un aprendizaje ocasional y asistemático, sino planificado.
- Genera modelos de trabajo didáctico diferentes según se enfatice un cuadrante u otro del cuadro anterior.

En el apartado 3 de este capítulo tendremos ocasión de analizar algunas prácticas significativas de este movimiento.

4.2.2 El emprendimiento.

Ante el aumento del paro juvenil, las acciones formativas en relación con este contexto hostil se orientan, cada vez más, a la construcción o reconstrucción del propio puesto de trabajo, de la propia empresa. A esta cultura se le viene llamando emprendimiento y busca hacer de cada persona, transmitiéndole los valores adecuados desde la infancia, un explotador de sus propios recursos, un creador de su propio puesto de trabajo.

La principal misión de las acciones formativas, por tanto, es contribuir al fortalecimiento de la actividad económica y al desarrollo empresarial, apoyando la creación y consolidación de empresas y, consecuentemente, de empleo.

En este sentido, las Administraciones Públicas capitanean programas e infraestructuras de apoyo como los CADES (Centro de Apoyo al Desarrollo Empresarial) que dispone en Andalucía de 200 núcleos. Las acciones de estos centros abarcan, para hacerse una somera idea de su funcionamiento, de:

- Servicios de información
- Formación
- Asesoramiento técnico especializado

- Búsqueda de vías de financiación
- Alojamiento empresarial en naves industriales
- Despachos para proyectos innovadores y generadores de empleo.

Un caso ilustrativo y concreto de este tipo de propuestas de inserción en el contexto puede ser el Proyecto Andalucía Emprende, cuyos objetivos son bien explícitos:

- Mejorar la capacidad emprendedora de la sociedad andaluza.
- Mejorar la imagen social de las personas emprendedoras.
- Facilitar el acceso de cualquier persona, iniciativa, proyecto o empresa a los recursos públicos de apoyo a la actividad emprendedora y empleadora.
- Mejorar la cualificación y el desarrollo profesional de la juventud andaluza impulsando el desarrollo de programas formativos en los distintos niveles del sistema educativo (Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universidad), así como la realización de prácticas en empresas.
- Participar en proyectos de cooperación para el desarrollo con otros países.
- Cooperar con otras instituciones públicas y privadas de ámbito local, provincial, regional y nacional, en el diseño y realización de proyectos y programas de desarrollo territorial, planes de formación, campañas de dinamización del espíritu emprendedor, así como el fomento de la investigación sobre temas que sean de interés socioeconómico.

Una visión más intuitiva y que, además, puede servir de fuente de inspiración para los que nos dedicamos y preocupamos por las actividades de inserción y mejora comunitaria es el análisis de los contenidos de algunos de los cursos sobre emprendedurismo que se están realizando en nuestro país. Es lo que recoge el cuadro 2 para alumnos, normalmente, de los 14 años hasta los 30:

TÍTULOS	CONTENIDOS
Apoyo a jóvenes emprendedores y búsqueda de empleo a través de las nuevas tecnologías.	El autoempleo:1.1. emprendimiento y cultura emprendedora. 1.2. conceptos y herramientas básicas para el proceso emprendedor. 2. Principales webs de empleo.3. búsqueda internacional de empleo. 4. experiencias profesionales en el extranjero y autoempleo. 6. Autoempleo, empleo y redes sociales. 7. reputación y reclutamiento online. 8. El curriculum vitae y el video curriculum.
Coaching empresarial	Módulo 1: El emprendedor y la aventura de emprender. Autoliderazgo. Módulo 2: Aptitudes y talentos, actitudes y creencias facilitadoras del emprendedor. Módulo 3: Descubre las claves del éxito de tu proyecto. Módulo 4.: Proceso de identificación con tu proyecto: Misión, visión y valores. Módulo 5: Gestión de tiempo y administración de recursos. Módulo 6: La venta: Elemento crítico de éxito del proyecto. Módulo 7: Presentación del proyecto a inversores. Módulo 8: Marketing 2.0
Creación de negocios y “experiencias gourmet”	1.Evaluación inicial de la idea. 2. Evaluación del perfil del emprendedor exitoso.3. El plan de empresa, presentación y estructuración.4. Nuevas tendencias en la restauración: el gastrobar y los negocios gourmet.5. Demostraciones prácticas de cocina.
Emprendimiento para educadores y monitores juveniles	1.Habilidades más necesarias en la búsqueda de empleo:1.1. Optimismo 1.2. Autocontrol emocional. 1.3. Establecimiento de redes de contacto 1.4. Motivación 1.5.Capacidad de comunicación 1.6 capacidad de adaptación. 2. Habilidades más valoradas en la empresa: 2.1. Iniciativa 2.2. Autoconfianza 2.3. Desarrollo de interrelaciones 2.4. Trabajo en equipo 2.5. Flexibilidad 2.6. Búsqueda de información 3. Habilidades sociolaborales básicas: 3.1. Asistencia y horarios 3.2. Jerarquía de personal 3.3 Concentración y atención 3.4. Disponibilidad en pro de un objetivo 3.5 Resolución de conflictos desde la asertividad.

Cuadro 2: Contenidos de los cursos de emprendedurismo.

4.2.3. Otros programas de inserción en la comunidad.

La riqueza de políticas, programas y experiencias es notable, siendo numerosos los campos ofertados. Así podemos citar:

- Creación joven
- Carné joven
- Ocio y tiempo libre
- Programas Europeos
- Información Sexual
- Información juvenil
- Asociaciones
- Entidades públicas

Como señala el Instituto Andaluz de la Juventud estas actuaciones van dirigidas a colaborar financieramente con las Entidades Locales en el fomento, promoción y desarrollo de actividades y la formación de la juventud en algunos de los siguientes ámbitos:

- Emancipación, Empleo y Cultura Emprendedora.
- Participación, interculturalidad y valores democráticos.
- Cultura, Innovación y Nuevas Tecnologías.
- Salud, Ocio, Deportes y Medio Ambiente.

Un ejemplo de estos programas, pero de naturaleza bien distinta a los descritos hasta aquí, puede ser el **Programa Forma Joven**.

Forma joven es una estrategia de salud dirigida a promover entornos y conductas saludables entre la gente joven. Basado en la acción intersectorial, en su desarrollo cooperan varias instituciones y agentes sociales como ayuntamientos y asociaciones de madres y padres.

El programa se desarrolla en los Puntos Forma Joven, ubicados en los diversos espacios frecuentados por la población adolescente y juvenil como son los institutos de enseñanza secundaria. Allí coinciden los actores fundamentales de Forma Joven: chicos y chicas, profesionales de educación, profesionales de salud y mediadores y mediadoras.

El papel de éstos últimos es fundamental en el Programa, ya que son los responsables directos de hacer llegar a los jóvenes de su entorno educativo, información sobre hábitos saludables, prevención de riesgos como el alcohol, las drogas, etc.

4.3. Experiencias significativas y ejemplos de buenas prácticas.

Es fácil suponer que si los programas, como se ha visto, son muy numerosos en relación con los centros de formación de jóvenes con su comunidad, cuanto más lo serán las acciones emanadas de ellos. De ahí, la necesidad de limitarnos a señalar algunos botones de muestra que inspiran nuestro hipotético trabajo.

Las experiencias que se presentan, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, son algunas prácticas significativas con una clara orientación hacia el Aprendizaje Servicio. Van numeradas correlativamente y con ellas se hace referencia a alguna fuente bibliográfica:

4.3.1. Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de Aprendizaje Servicio (Martín y Rubio, 2010)

Recoge tres prácticas de Infantil y primaria, otras cuatro de Secundaria y tres de Educación no formal, destacando:

- “Hagamos un jardín”, que es un programa de colaboración con el ayuntamiento de Granollers con participación de varios centros incidiendo sobre un mismo espacio público.
- “Enseñar a cantar”. Durante dos meses chicos y chicas de 5º curso de primaria enseñan a los compañeros de clases inferiores “caramelles” de honda tradición popular catalana.
- “Análisis y acción social”, ya en Secundaria, en el que alumnos entran en contacto con visión de ayuda compartida y vivencial con diversos grupos: familia, infancia, tercera edad, discapacitados. Es una asignatura curricular.
- “Los jóvenes y la recuperación de la memoria histórica”, destinada a mantener viva la llama de la lucha antifranquista en Terrasa.
- “Jóvenes guía de Mataró”, proyecto cuyo contenido es fácil de comprender: jóvenes voluntarios hacen de guías turísticos de la ciudad de Barcelona.

4.3.2. Recursos didácticos para la formación en Desarrollo Sostenible

(Lorenzo,2008).

Narra experiencias ya contrastadas o de amplio espectro práctico en relación con la Educación para la Sostenibilidad

4.3.3. Las Ecoescuelas.

En Andalucía, hay toda una red de este tipo de escuelas cuya filosofía es el respeto al desarrollo sostenible y el cultivo por el ecodesarrollo. A modo de ejemplo de cómo trabajan estos centros, la figura 1 recoge el proceso de su constitución:

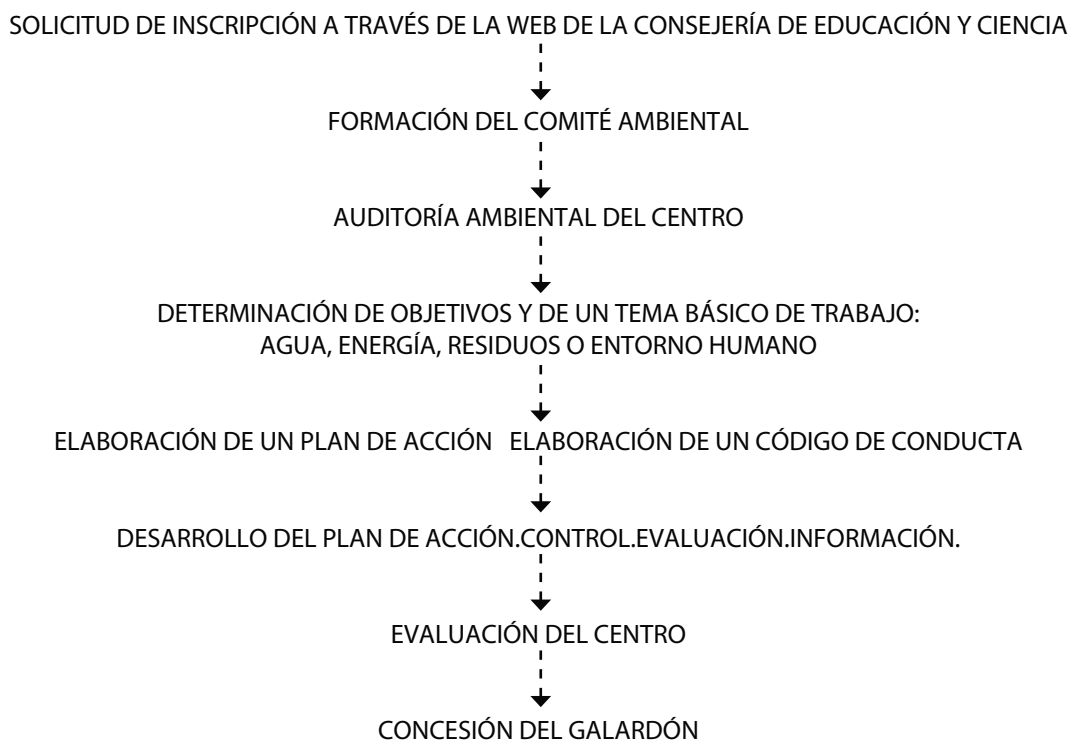


Figura 1: Constitución de una ecoescuela (Consejería de Educación, 2002)

Un fragmento de la Memoria Anual de un centro de la red refleja la actividad que bulle en el seno de estos colegios:

- Recogida selectiva de residuos en la zona de reciclaje permanente del vestíbulo de entrada, en la que han colaborado el alumnado del Primer Ciclo de la ESO y 1º de Bachillerato nocturno.

- Limpieza del pinar público de la Barrosa y de los patios del centro, por los cursos del primer ciclo de la ESO.
- Participación en la campaña escolar “El cortafuegos”, auspiciada por el Ministerio de Medio Ambiente, por los alumnos y alumnas de ESO.
- Celebración del día mundial del medio ambiente, con una exposición, charlas y concursos. Su puesta en marcha se hizo gratis al alumnado de 1º de Bachillerato diurno y nocturno. Participaron todos los alumnos y alumnas del centro.
- Fabricación y colocación de cajas de nido para aves insectívoras. La elaboración corrió a cargo del departamento de Tecnología y fue diseñado al alumnado del Segundo Ciclo de ESO.
- Participación en el día mundial del Voluntariado el 5 de diciembre de 2000, con el alumnado de diferentes cursos. Se efectuó un trabajo de erradicación de la planta invasora conocida como uña de león.
- Participación en el premio nacional Félix Rodríguez de la Fuente para la conservación de la naturaleza. Se hicieron entrevistas a numerosas personalidades por alumnos del grupo de Jóvenes Reporteros (COU y 1º de Bachillerato). Se obtuvo el premio autonómico.
- Estudio sobre la composición de la basura, a cargo de 1º de Bachillerato.
- Estudio sobre hábitos de separación de la basura, a cargo de 1º de Bachillerato.
- Estudio sobre las ordenanzas municipales, a cargo de 1º de Bachillerato.
- Recuento y estudio de los contenedores del término municipal, por los alumnos y alumnas de ESA y 1º de Bachillerato.
- Encuesta sobre las mascotas en el hogar, en colaboración con la campaña municipal Educ(a) dos.
- Concurso de diseño de mascotas y portadas de la revista, dirigido a todo el alumnado del centro.
- Salida a la cañada “El Berrueco-Chacona”, con motivo de la inauguración oficial del corredor verde entre las dos bahías, promovida por la Delegación provincial de medio ambiente. Participaron los cursos de 2º de ESO b. Mayo de 2000.
- Participaron en la inauguración del itinerario botánico del Parque de Santa Ana, con la presencia de 2º de ESO C.
- Elaboración del nº2 de la revista “Nuestra Ecoescuela”, a cargo de los miembros de la misma.

4.3.4. La Aldea Global.

Se trata de una experiencia, narrada y desarrollada por el Movimiento Junior de Palencia (España) (2005) sobre un campamento solidario para jóvenes, situado imaginariamente en una aldea del Amazonas, rodeado de plantas y animales exóticos, conociendo a los nativos, descubriendo sus tradiciones y costumbres y, mediante ellos, trabajando unos valores de respeto medioambiental y solidaridad global.

El cuadro 3 recoge bien en el horario el espíritu de esta experiencia

9:00: Levantarse y aseo personal.
9:30: Desayuno.
10:30: Arreglo de tiendas de dormir y tiempo de huebras: comedor, letrinas, batida.
11:00: Talleres.
12:00: Pequeña marcha y juegos.
13:45: Oración: “Carta del jefe Indio Seattle”.
14:00: Comida fuera del campamento.
15:00: Tiempo libre.
16:15: Dinámica.
17:30: Merienda
18:00: Regreso hacia el campamento.
19:00: Duchas.
21:00: Cena.
22:00: Velada (maratón de canciones).
Acostarse

Cuadro 3: Horario de la Aldea Global

4.3.5. Un centro 3S (Sostenible, Saludable y Solidario) (Monferrer, 2005).

Según la autora, un centro es sostenible si respeta el entorno, saludable si favorece hábitos orientados a la conservación de la salud y solidario si nuestro comportamiento es respetuoso hacia los demás.

4.3.6. Las sendas ecológicas.

El catálogo de preguntas y actividades realizadas (De Frutos y otros, 1998) nos presenta una intuitiva idea de la propuesta (cuadro 4)

1.Preguntas	2. Actividades.
1.1. De memoria. 1.2. De comparación. 1.3. De implicación. 1.4. De razonamiento inductivo. 1.5. De razonamiento deductivo. 1.6. De causa y efecto. 1.7. De traducción. 1.8. De aplicación. 1.9. De análisis.	2.1. Tablas dicotómicas. 2.2. Realización de dibujos. 2.3. Realización de croquis. 2.4. Toma y registro de datos. 2.5. Cálculo de longitudes y distancias.

Cuadro 4: Preguntas y actividades relacionadas con las sendas ecológicas.

4.3.7. Escuelas Familiares agrarias.

El aprendizaje Servicio evidentemente no agota toda la oferta de posibles actividades centro educativo-comunidad. De entre la inmensa gama de posibilidades a ofertar, más allá de las mencionadas, presentamos una que retoma la tradición de nuestro país, tras la guerra civil (en la línea de apertura iniciada por Víctor García Hoz o Richo Vercher hasta los más recientes trabajos de Martín-Moreno Cerrillo, 2006). Se trata de una paradigmática para el mundo rural, como lo es la Escuela Familiar Agraria "El Soto" de Chauchina (Granada).

Los niveles que imparte lo evidencian claramente: Auxiliar de Agricultura y Transformaciones Agroalimentarias-PCPI, Auxiliar de jardines, Viveros y Parques- PCPI, Técnico en aprovechamiento y Conservación del medio Natural, Técnico en producción Agroecológica, Técnico Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos, Técnico Superior en Gestión Forestal y del Medio Natural y Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales.

Las EFAs surgen en 1967 como una iniciativa de desarrollo local para los hijos de los agricultores, con enseñanza profesional, según el modelo francés de las Maisons Familiales Rurales (MFR). Promueven entre los jóvenes una formación tal que les permite desarrollar y mejorar las condiciones de vida y trabajo que les rodea.

El proyecto de las EFAs se ha implantado en la mayor parte de las comunidades autónomas de España constituyendo una red de centros por lo que a nivel internacional está asociada a la Asociación Internacional de 'Maisons Familiales Rurales' (AIMFR) con sede en París, que reúne a más de mil asociaciones que promueven centros educativos con tres notas distintivas: alternancia educativa, carácter asociativo y cuidado del proyecto personal de cada alumno.

La EFA "El Soto" inició sus actividades en noviembre de 1973. Declara que su misión es la formación profesional orientada a lograr el desarrollo del medio rural. Textualmente dice promover:

- Una formación integral a nuestros alumnos, no solo profesionales, cultural, técnica, deportiva y social, sino también humana y cristiana, respetando la libertad de cada alumno y colaborando estrechamente con las familias, pues entendemos que los padres son los primeros educadores de los hijos.
- Un proceso educativo basado en el esfuerzo y trabajo personales de los alumnos, para ayudarles a con-

seguir la formación, la madurez y los conocimientos necesarios para adoptar sus propias decisiones con criterio, rectitud y libertad.

- Una formación académica de prestigio, atendiendo a las últimas innovaciones tecnológicas y a las demandas del mercado laboral, dando prioridad a una formación activa, práctica y pegada a la realidad.
- Una pedagogía activa, todas las acciones de formación se basan en una pedagogía activa, en unos contenidos realistas, en el análisis de problemas concretos y en unas técnicas de trabajo en grupo que fomentan la participación y el trabajo en común.
- El Proyecto Medea (Metodología Dual Aula-Empresa), supone un proceso de aprendizaje en el cual el alumno cuenta con periodos de formación en la empresa (alternancia educativa) que favorece:
 - Su orientación Profesional.
 - Su inserción laboral.
- Una actitud crítica de reflexión y análisis del desempeño de su profesión, facilitando la asimilación de los conocimientos teóricos y la motivación por el trabajo.
- Una formación continua: estamos convencidos de que la formación no termina nunca, por lo que fomentamos una formación permanente de los profesores y de las familias, que contribuya al desarrollo personal y social.

Como la misma escuela señala, se pretende el desarrollo del Mundo Rural y para ello remarcan:

- Promocionamos nuestra relación con las pequeñas empresas familiares.
- Colaboramos con el desarrollo del mundo rural.
- Pretendemos una amplia participación social.

4.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones en el entorno.

En España el equipo directivo de un centro educativo está integrado de manera colegiada por el director, el jefe de estudios (responsable de la actividad académica y disciplinar), el secretario (responsable, a sí mismo, de la actividad burocrática-administrativa) y, normalmente, en los Institutos de Secundaria, el vicedirector. Recuérdese, además, que es un cargo elegido por votación en el Consejo Escolar, órgano de poder supremo en el que están representados todos los estamentos de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos y personal administrativo y de servicios.

Desde 1985, se ha venido responsabilizando progresivamente de la aprobación de las actividades de relación e inserción en el contexto local a este Consejo y de su ejecución al director y su equipo con la ayuda del Claustro de profesores. Esto constituye, sin duda, una larga y rica tradición.

Véase, a modo de respaldo, las funciones que la Ley de Educación (LOE) vigente, asigna al director en su artículo 132:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Proponer a la Administración Educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
- l) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Como puede observarse, el apartado b) hace al director responsable último de toda la actividad del centro escolar. Por tanto, también de las actividades complementarias, extracurriculares o extraescolares que son las que más específicamente contemplan las relaciones con la comunidad local. Más explícito es el apartado g) que lo responsabiliza de las relaciones de colaboración con las familias y cualquier organismo “que relacione el centro con el entorno”.

Del mismo tenor de la LOE, es el que se recoge en la nueva Ley de Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), actualmente en tramitación parlamentaria. En ellas las competencias del director son las señaladas a continuación:

Son competencias del director (art. 132), recogiendo las más significativas respecto a las relaciones con el entorno:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- e) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- f) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.⁵⁹
- g) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- h) Aprobar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- i) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- j) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

A pesar de lo explícito de la norma legal, la auténtica responsabilidad de la selección de acciones de relaciones con la comunidad no está tanto en la persona del director como en el planteamiento educativo con que se dota a sí misma toda la comunidad escolar, es decir, con las directrices plasmadas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), equivalente al PEI de muchos países iberoamericanos. En la citada LOCE, en efecto, se recoge la idea en los términos siguientes:

“Dicho Proyecto deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro” (Art.121.2)

Asimismo, la gestión de las actividades programadas requiere el refrendo del Consejo Escolar como órgano colegiado de gobierno que es. El artículo 127 de la LOE así lo recoge, especialmente a través del punto b) y, sobre todo, del punto i).

Punto b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las Competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.

Punto i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

Por su parte, la LOMCE se expresa en términos similares al respecto en el artículo 127, que hace referencia a las competencias del Consejo Escolar, resaltando las más relacionadas con la vinculación al entorno:

a) Evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.

b) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar e informar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.

c) Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

d) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

4.6. Balance y retos para la mejora.

Un reciente trabajo de investigación (Hinojo, Cáceres y Raso; en prensa), realizado a partir de una muestra de 421 directores de Centros de Secundaria de toda Andalucía, donde se incluyen e imparten los ciclos de Formación Profesional, ofrecen los siguientes datos estadísticos sobre las relaciones con el entorno (cuadro 5).

ITEMS: ESTRUCTURA ABIÓTICA ENCLAVE SOCIO-GEOGRÁFICO	N	MEDIA	DESV. TÍPICA
Ubicación del centro	414	1'87	,598
Nivel socioeconómico y cultural de la zona	417	2'88	,566
Relación mantenida con otros centros.	417	2'92	,522
Relación mantenida con empresas.	416	3'28	,524

Cuadro 5: Relaciones del centro con el entorno

Mayoritariamente, señalan los autores, predomina el enclave urbano en estos centros (62'8%), la periferia de las ciudades recoge un 12,3% y en cambio las zonas rurales, el 24%, siendo la mayoría de nivel económico medio-bajo.

Lo que más interesa es que la relación mantenida con otros centros educativos es percibida como adecuada en el 72,9% de los casos, siendo amplia en un 9,7% y escasa en un 16,9%. También se ofrecen porcentajes similares (salvo un cuestionante 3,6% que las considera escasas) en las relaciones centro-empresas del entorno.

El balance, pues, parece claro en este terreno: Existe amplia colaboración y relaciones fluidas, más fáciles con el resto de los centros educativos de la zona y necesariamente ampliables con el mundo empresarial.

En el ámbito de las ofertas de otro tipo (culturales, de inserción laboral, formación ocupacional, ocio y tiempo libre y actividades de aprendizaje social no lucrativo, como el voluntariado), se puede afirmar que, normalmente, existe una gran riqueza de oportunidades como se ha evidenciado a lo largo del capítulo.

4.6. Referencias bibliográficas

Abad,L. y otros (2009). *Educación en la sostenibilidad*. Madrid: CCS.

Consejería de Educación (2002). *La ecoescuela. Una fórmula para la educación ambiental*. Sevilla Junta de Andalucía.

Escuela Familiar Agraria "El Soto": www.efaelsoto.com

Frutos, J.A. de y otros (1988). *Sendas ecológicas*. Madrid: CCS.

Ley Orgánica de Educación (LOE); de 3 de mayo, 2006.

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): En tramitación parlamentaria.

Lorenzo Delgado, M. (2011): *El Aprendizaje Servicio*. En M. Lorenzo (coord.): *Didáctica para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid. Universitas.

Lorenzo Delgado,M. (2008). Recursos didácticos para la formación en desarrollo sostenible. En Fco.Javier y Antonio González: *Educación para la sostenibilidad. Iniciativas y retos en Perú*. Ediciones Universidad de Granada.

Martín, x y Rubio, L. (Coord.) (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1999): *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid. Sanz y Torres.

Más Solé, M. (2010). *Crece con derechos. Guía práctica de educación para la globalidad*. Madrid: PPC.

Monferrer, I. (2005). *Un centro 3S.Sostenible, Salvable y Solidario*. Madrid: CCS.

Movimiento Junior de A.C. de Palencia (2005). *La aldea global. Un campamento solidario para niños*. Madrid: CCS.

Rodríguez, I. (2007). *El método de encuesta como estrategia de aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Inédita.

Tapia, M. (2005). *La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.

CAPÍTULO 5
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR CON SU
ENTORNO EN MÉXICO**

Hernán Medrano Rodríguez
Sergio A. Molina Granados
Instituto de Investigación IIIIPE, N. León
Escuela de Ciencias de la Educación, N. León

Guadalupe Palmeros y Ávila
Judith Pérez Castro
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Adoración Barrales Villegas
María del Rosario Landín Miranda
Universidad Veracruzana

5.1. Introducción

A efectos de esta aportación, consideramos como educación secundaria la que se ofrece a jóvenes entre los 15 y los 18 años de edad. En México, esta etapa equivale al tipo de Educación Media Superior (EMS), que está en proceso de convertirse en obligatoria y que se cursa después de la educación básica (niveles: preescolar, primaria y secundaria).

La Educación Media Superior es el segundo tipo educativo en México. Se conforma por dos niveles independientes, a los cuales se accede una vez concluida la educación secundaria y tienen por nombre: profesional técnico y bachillerato. Los estudios de profesional técnico están orientados a la formación para el trabajo por lo que son terminales. El bachillerato en cambio tiene dos modalidades: el bachillerato general y el bachillerato tecnológico. La educación media superior se cursa en la mayoría de las opciones en tres grados, aunque en casos excepcionales la duración de los estudios es de dos o cuatro grados.

La aportación da a conocer las posibilidades que tienen las instituciones educativas de educación media superior de vincularse con su entorno, principalmente con asociaciones, empresas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, con el fin de delimitar la manera como se conecta la vida interna y externa del centro educativo, presentando el modelo que se utiliza, las estrategias de intervención y las experiencias más significativas.

5.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) como responsable de la planeación, evaluación y seguimiento del Sistema Educativo Mexicano, utiliza un formato llamado Cuestionario 911 para recabar los datos estadísticos básicos de cada una de las escuelas, tanto públicas como privadas, de todos los niveles (inicial, básica, media superior y superior) y modalidades educativos (escolarizado o abierto).

El cuestionario 911 se recaba dos veces por período escolar, al inicio y al término. Participan en el proceso de recolección de información las autoridades educativas de las 32 entidades federativas. Los datos que se generan conforman la estadística oficial y regularmente son publicados y sirven de base para los procesos de planeación, programación, evaluación y asignación de recursos.

El Gobierno Federal define casi en su totalidad el currículo nacional para la educación básica, que se integra con los niveles: preescolar, primaria y secundaria. Se utiliza el mismo currículo tanto para escuelas públicas como para las escuelas particulares. En cambio, para la educación media superior, se cuenta tanto con programas federales como estatales y particulares que aunque son regulados por distintas normativas, les brinda una cierta autonomía curricular.

5.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes.

En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce que la educación es parte de los Derechos Humanos; por ello obliga a la Federación, los Estados y los Municipios a garantizar e incrementar los niveles de escolaridad principalmente de los pueblos y comunidades indígenas, por estar en desventaja económica y social.

El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013) señala la obligatoriedad de la educación básica, comprendida por los niveles: preescolar, primaria y secundaria; así como de la educación media superior. En febrero de 2013 se le adicionó un párrafo con el propósito de asegurar la calidad de la educación, el cual textualmente señala:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Dicha obligación también recae en los padres y madres de familia o tutores, tal y como se establece en el Artículo 31, que señala entre otras cosas y como parte de las obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establece la ley...

Para reglamentar los mandatos constitucionales, se cuenta con la Ley General de Educación que aunque fue publicada en 1993, se ha reformado para que responda a las necesidades actuales. Entre la gran cantidad de Artículos, párrafos y fracciones que se han reformado, adicionado o derogado, recientemente, el pasado 11 de septiembre de 2013, se reformó el primer párrafo del Artículo 2º, que actualmente señala: *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”* (LGE, 2013).

En la Ley General de Educación se reformó también el Artículo 3º que actualmente señala:

El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, integran el principal marco normativo que regula la educación básica y media superior que imparten el Estado, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.

Por otra parte, para plantear las acciones y estrategias del gobierno federal en turno, por normativa, al inicio de cada mandato presidencial, se debe dar a conocer el plan sexenal mediante un Plan Nacional de Desarrollo, del cual se derivan Planes Sectoriales de cada Secretaría de Estado. El Gobierno actual 2012-2018, dirigido por el Lic. Enrique Peña Nieto, ha establecido en dicho documento Cinco Metas Nacionales, la tercera de ellas titulada: México con Educación de Calidad.

El Plan de acción de dicha meta es: *“articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera”*. (PND, 2013), la cual señala también el rumbo de vinculación entre escuela y comunidad. El Programa Sectorial de Educación no se ha dado a conocer todavía, pero deberá estar alineado con la Meta, responder a los cambios que quiere impulsar el gobierno y plantear las líneas de acción para lograrlo.

5.2.2 Estadísticas de atención educativa a jóvenes.

La Secretaría de Educación Pública, con base en el Cuestionario 911, induce que el 99.5% de los estudiantes que egresaron de tercer año de secundaria en julio de 2011, ingresaron a los servicios de educación media superior en el ciclo escolar 2011-2012. En este nivel educativo la matrícula fue de 4.3 millones de alumnos, lo que representa el 12.5% de todo el sistema educativo.

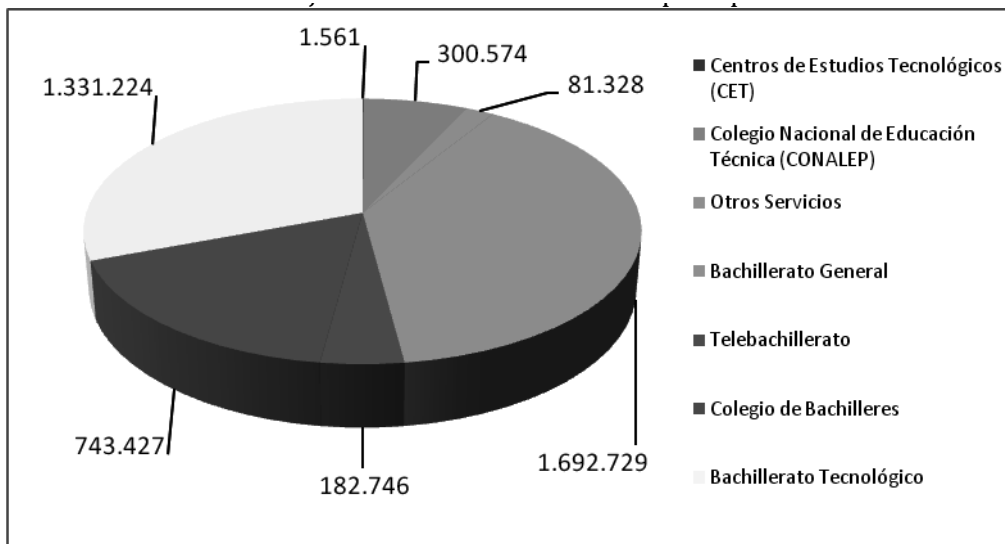
La mayoría de los jóvenes, el 45.8%, asiste a escuelas administradas por gobiernos estatales; a escuelas con financiamiento y administración federal asistió el 24.3%; a escuelas con sostenimiento autónomo, esto es, que son parte de las universidades autónomas estatales, asistió el 12.4%; y un 17.5% asistió a escuelas particulares, que no reciben financiamiento ni federal ni estatal. Lo anterior implica que sólo el 63.3% asistió a escuelas con financiamiento público.

Para ilustrar las preferencias de los jóvenes en cuanto al tipo de servicio de educación media superior, hemos elaborado con base en la estadística oficial, la distribución de la matrícula considerando los siete agrupamientos que la SEP utiliza para su registro (Ver cuadro 1).

La educación profesional técnica tiene en México poca demanda, durante el ciclo escolar 2011-2012 tuvo una inscripción del 8.8% del alumnado. En total se inscribieron 383 463 alumnos que fueron atendidos por 27 660

docentes en 1 369 escuelas. Este nivel educativo se imparte a alumnos que concluyeron la educación secundaria y que desean prepararse como profesionales técnicos en actividades industriales o de servicios.

Distribución de jóvenes estudiantes de EMS por tipo de servicio



Gráfica 1. Distribución de alumnos de Educación Media Superior en México 2011 – 2012 (SEP, 2012)

Las instituciones que ofrecen estos estudios de educación profesional técnica, se dividen para su registro estadístico en tres tipos: Centros de Estudios Tecnológicos (CET), Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP) y Otros Servicios.

Los CET atendieron en el período reportado al 0.4%, esto es un total de 1 561 estudiantes, atendidos por 531 docentes en 13 escuelas. Cabe aclarar que de las 32 entidades federativas de México, estos Centros sólo se encuentran en 9 escuelas en el Distrito Federal y en dos escuelas en cada uno de los estados de México y Morelos.

Los CONALEP en el período escolar 2011-2012, atendieron al 78.4% de estudiantes de profesional técnico, esto es un total de 300 574 alumnos atendidos por 17 472 docentes en 507 escuelas. Todas las entidades federativas ofrecen este tipo de servicio en tres años, excepto el estado de Sinaloa que ofrece los estudios en cuatro años.

En la categoría de análisis Otros Servicios se registran los estudios de profesional técnico que en el ciclo escolar analizado tuvieron una demanda del 21.2%. Treinta entidades federativas registraron un total de 81 328 alumnos, que fueron atendidos por 9 657 docentes en 849 escuelas. Estas escuelas están ubicadas en treinta entidades federativas; en 13 de ellas, los estudios tienen una duración de tres años; en 15 duran cuatro años y en cuatro la duración es hasta de cinco años.

La Educación Media Superior cuenta también con el nivel educativo llamado bachillerato, en el que participaron el 91.2% de los alumnos de educación media superior en el ciclo escolar 2011-2012; esto es, 3 950 126 de alumnos, que fueron atendidos por 258 314 docentes en 14 058 escuelas. Los servicios educativos que se ofrecen en este nivel son: Bachillerato General, Telebachillerato, Colegio de Bachilleres y Bachillerato Tecnológico.

El bachillerato general es el que tuvo la mayor demanda que abarcó al 42.9% de los alumnos. Un total de 1 692 729 alumnos, con 136 597 docentes en 7 555 escuelas distribuidas en las 32 entidades federativas. La duración de los estudios es de dos o tres años, aunque en algunas escuelas del estado de México duran hasta cuatro años.

El bachillerato tecnológico tuvo una participación del 33.7% de los jóvenes. Es el tipo de servicio que ocupa el segundo lugar en demanda y registró a 1 331 224 alumnos, con 75 100 docentes en 2 870 escuelas. La duración de los estudios es también de entre dos y tres años, aunque algunas escuelas de los estados de Chihuahua, Guanajuato, Jalisco y Nuevo León, ofrecen este servicio en programas educativos con duración de cuatro años.

Por otra parte, el Colegio de bachilleres en ese mismo período atendió al 18.8%. Esto representó a 743 427 alumnos con la participación de 37 894 docentes en 1 529 escuelas. La duración de los estudios es de tres años y existen escuelas de este servicio en 27 entidades federativas.

Por último el telebachillerato que es el menos demandado, tuvo una demanda del 4.6% de estudiantes de este nivel educativo. Se registraron en el ciclo escolar 2011-2012 un total de 182 746 alumnos, con 8 723 docentes en 2 104 escuelas. La duración de los estudios es de dos o tres años y solo existen escuelas que ofrecen este servicio en 11 estados de la República Mexicana.

De acuerdo con las estadísticas oficiales, solamente el 39.9% de las localidades que tienen un alto y muy alto grado de marginación, ofrecen estudios de bachillerato general a través de las modalidades telebachillerato o centros de educación a distancia.

5.2.3 Programas educativos de atención a jóvenes.

Los programas educativos que atienden a jóvenes entre 15 y 18 años de edad en México son: la educación profesional técnica y el bachillerato. La decisión de optar por cualquiera de los programas educativos es libre y personal. Solamente se deben cubrir los requisitos que las instituciones señalan. En muchas instituciones la inscripción se da con base en los resultados de una evaluación de ingreso y selección.

La finalidad de los estudios en educación profesional técnica es incorporarse al mercado de trabajo, aunque también es posible continuar con estudios de licenciatura, por lo que este nivel se considera tanto terminal como propedéutico. Estos programas se cursan generalmente en tres años, aunque algunas instituciones los ofrecen en dos, cuatro y hasta cinco años.

Entre los objetivos del bachillerato está el ofrecer una educación de carácter formativa e integral, que incluya la adquisición de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, y proporcione conocimientos, métodos, técnicas y lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores con un desempeño eficiente. Este nivel es considerado propedéutico ya que se obtiene un certificado que acredita la preparación y habilita para cursar estudios del tipo superior.

De acuerdo a las cifras oficiales que se publican (SEP, 2012), el porcentaje de absorción en educación media superior, de los alumnos que egresaron en junio de 2011 de la educación secundaria, fue del 99.5%. Sin embargo el porcentaje de cobertura considerando alumnos de entre 16 y 18 años de edad fue de solo el 69.3%.

La eficiencia terminal en este nivel educativo se calcula en un 61.8%, aunque el problema mayor se ubica en el porcentaje de deserción que en promedio nacional está en el 14.4%, pero que es muy alto en los estados de Nuevo León (22%), Distrito Federal (18.2%), Guanajuato (17.1%) y Chihuahua (17%).

5.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

La vinculación entre los centros educativos con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa, de ahí que otros actores sociales (organizaciones, asociaciones, clubes, padres, vecinos) formen parte de la vida escolar.

A lo largo del tiempo, la vinculación se ha tornado en una creciente demanda política, económica y social para las instituciones académicas y el concepto mismo refiere a contenidos cada vez más complejos.

En el ámbito educativo, la SEP utiliza el término vinculación para señalar que:

...forma parte del lenguaje utilizado para referirse a las acciones de colaboración y cooperación que realizan las instituciones educativas con la sociedad. Tanto para difundir las labores sustantivas y los servicios institucionales que generan, gestionar los apoyos y el financiamiento requerido para la producción de conocimiento científico y tecnológico, como para impulsar la formación de cuadros profesionales y técnicos que requieren los sectores productivos y promover la transferencia de tecnología entre el sector empresarial y el académico. Asimismo, permite mantener actualizados los contenidos de planes y programas de estudio a fin de que respondan a las necesidades y demandas del sector productivo y garanticen la pertinencia de la oferta educativa. (SEP 2011, p. 6).

En la Educación Media Superior al igual que en otros subsistemas educativos, la vinculación con la sociedad ha sufrido de diversas transformaciones. Sin embargo, el principal objetivo que distingue la vinculación que realizan las instituciones con los sectores productivos es:

...contribuir a la inserción laboral, la empleabilidad de los egresados y el abatimiento del desempleo juvenil, por medio de:

- a) La realización de las prácticas profesionales en el ámbito formal del trabajo;
- b) La revisión y actualización de los programas educativos, a fin de garantizar la pertinencia de la oferta educativa, y;
- c) El fortalecimiento de la competitividad del aparato productivo, como resultado de la formación de recursos humanos de excelencia". (SEP 2011, p. 10)

Lograr lo anterior, requiere de una nueva relación escuela-comunidad, entendiendo a esta última como *"un grupo de seres humanos que comparten elementos en común, como idioma, costumbres, ubicación geográfica, visión del mundo o valores. Dentro de una comunidad se suelen crear una identidad común mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades"* (Pontón 1994, p. 473).

En estos grupos o comunidades es donde las instituciones educativas realizan pactos o vínculos para lograr la participación entre todos, cumpliendo así con lo mencionado en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su inciso a, que menciona que el proceso educativo *"... será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo"* de manera tal que no se puede lograr educar exclusivamente con la participación de la escuela, sino que involucra diversos agentes; desde esta perspectiva se involucran a la familia y a la sociedad y es aquí donde nace la necesidad de la integración escuela-comunidad como un proceso de vinculación.

Por otra parte, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2013, p 22) se propone:

...incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito.

El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado.

Por lo tanto, resulta fundamental generar gestión pública que incluya la articulación de saberes teóricos recibidos desde las instituciones educativas con la realidad social para contar con herramientas que promuevan la transformación de la sociedad, profundizar en los mecanismos que posibiliten el intercambio real sociedad-escuela, donde las demandas de la primera sean respondidas por la segunda a través de los conocimientos emanados de ella, contribuyendo al desarrollo sustentable, promoviendo consensos para la aplicación de políticas públicas y construyendo una previsión estratégica.

Esta previsión estratégica ha de conciliar acuerdos nacionales donde la tríada gobierno - instituciones educativas - sociedad bajo un mismo marco normativo, se enfoquen en los cambios deseados y articulen planes y programas bajo un mismo esquema que promueva a los cambios esperados.

5.3.1 Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

Entre las principales políticas públicas de vinculación en la Educación Media Superior, destacan:

El proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) en 1993, que se enfocó a mejorar la calidad de la educación técnica y la capacitación en México, para satisfacer las necesidades del sector productivo de una forma más flexible.

Por otra parte, con el acompañamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se generó el Programa de Formación de Recursos Humanos basado en Competencias (PROFORHCOM), lo que llevó en el 2004 a integrar a la Educación Media Superior al modelo de educación basada en competencias y en el 2007 a iniciar la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Con lo anterior se buscaba generar una estrategia que interrelacionara a las instituciones educativas con el sector productivo, para elevar la productividad y promover la empleabilidad de los jóvenes. Sin embargo, hasta la fecha, las políticas públicas aplicadas en México a pesar de los logros obtenidos evidencian limitaciones; la principal de ellas ha sido precisamente la falta de conciliación entre educación y sociedad, es decir, una aplicación de política de estado un tanto disociada del proyecto nacional y de los mismos derechos promulgados constitucionalmente, donde los subsistemas federales y estatales muchas veces transitan por caminos diferentes atendiendo a necesidades propias y enfocándose en respuestas sectorizadas o de corto plazo desvirtuando con ello la necesidad de una respuesta educativa uniforme y en un mismo proyecto conjunto que refleje la calidad de educación de carácter nacional.

La transformación profesional de bachillerato tecnológico responde a necesidades que la SEP detectó en la capacitación para y en el trabajo, de ahí que se propusieran una suma de esfuerzos para promover iniciativas de integración y transformación del subsistema de educación tecnológica; ello propiciaría que el egresado de este subsistema pudiera:

- Desempeñar un papel clave en el desarrollo económico nacional.
- Proporcionar a los sectores productivos los recursos humanos que demanda la realización de sus actividades y procesos empresariales.
- Ofrecer a los trabajadores de los sectores productivos capacitación para el trabajo y asesoría técnica; y
- Constituirse con ello en un baluarte del desarrollo social, al brindar oportunidades de educación, empleo y desarrollo personal a sus estudiantes (SEP, 2011, p. 9)

La vinculación de las escuelas en la actualidad debe establecerse de forma participativa que posibilite el trabajo de equipo entre profesores, padres de familia y la promoción del sentido de pertenencia de la escuela hacia su entorno comunitario para apoyar el aprendizaje de niños y jóvenes; este es un principio muy extendido y desarrollado en la literatura especializada y de los últimos años (Cabrera 2003; González y Guerrero, 2008; González y Hernández, 2003; Mireles, 2003; Reyes, 1997), aunque una cosa muy distinta es el nivel de logro real conseguido en las instituciones educativas.

La Subsecretaría de Educación Media Superior, que abarca la formación de bachilleres, a través de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), también aborda la vinculación ensalzando la relación educación-sector productivo a través de dos niveles de complejidad para las competencias profesionales, las que proporcionan formación para el trabajo, y las que califican a nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional; a este respecto orienta las políticas de carácter nacional con base en:

- Una conceptualización homogénea,
- Los mismos referentes de la vinculación,
- Un modelo con que comparta una plataforma común y que respete la diversidad de ofertas educativas,
- La realización de acciones conjuntas,
- Creación de mecanismos de evaluación estandarizados (SEP 2011 p. 21)

Lo anterior supone establecer un mismo modelo de vinculación entre los diferentes subsistemas, enfocando los temas de atención de manera uniforme, ello podemos verlo en la figura No. 1, en la que las siglas son las abreviaturas de algunas de las instituciones de educación media superior.

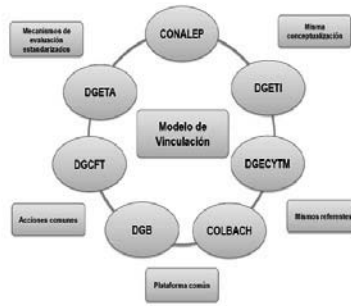


Figura No. 1
Esquema de conformación del grupo de trabajo interinstitucional y los temas para su atención. (SEP 2011 p.21)

El grupo de trabajo conformado por todos los subsistemas anteriormente referidos, ejecutó acciones y tareas diversas, mismas que podemos ver esquematizadas en la figura No. 2

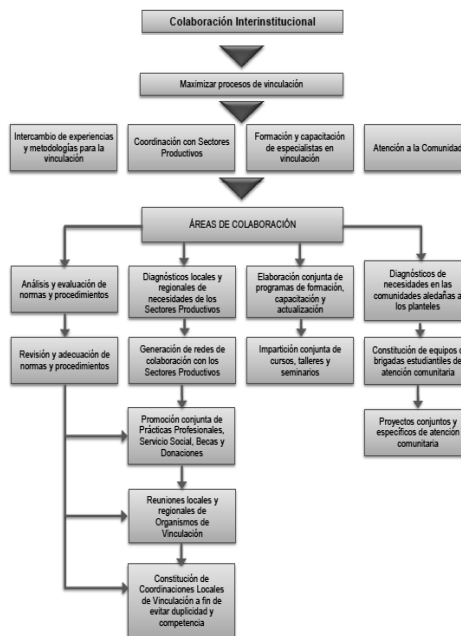


Figura No. 2 Tareas de la vinculación escuela-sociedad propuestas por la SEP (2011, p. 23)

Una de las primeras actividades del grupo, fue también la elaboración de una definición común e interinstitucional del proceso de vinculación, asumiéndola como:

El proceso que permite establecer relaciones entre el sector productivo e instituciones de educación y la sociedad, con el objeto de atender necesidades mutuas a través de la participación de todos los actores involucrados, en un proceso integral que genere mecanismos de interacción; así como la re-orientación de los programas de formación de recursos humanos, para beneficio del país y mejoramiento continuo de cada institución. (SEP 2011, p. 25).

Partiendo de esta conceptualización diseñaron el modelo de vinculación (ver fig. No. 3), el cual tiene por objeto:

Establecer líneas de acción que permitan la coordinación y cooperación entre las instituciones de educación media superior, el sector productivo y la sociedad, que contribuyan a la formación integral de recursos humanos altamente competitivos a nivel nacional e internacional.

Los ejes articuladores y orientadores que persigue son:

1. Mejorar los servicios educativos con base en la demanda de la sociedad;
2. Fortalecer la formación profesional de los estudiantes;
3. Facilitar la inserción de los egresados al mercado laboral y contribuir al abatimiento del desempleo; y
4. Consolidar las competencias de los estudiantes a través de las prácticas y/o estancias profesionales, servicio social, prácticas extramuros, visitas guiadas, entre otras, en el sector productivo. (SEP 2011, pp. 25-26)

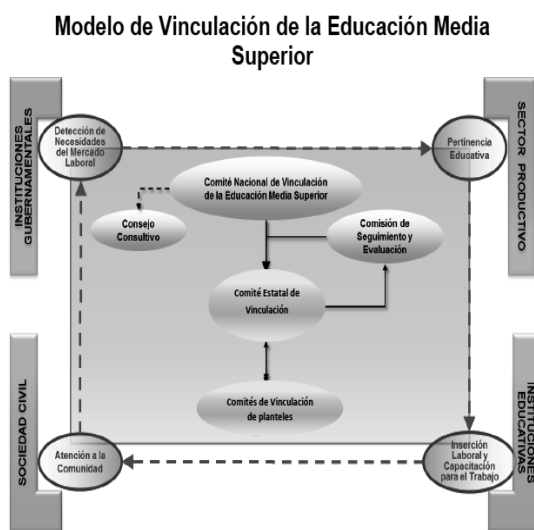


Figura No. 3 Modelo de Vinculación (SEP 2011, p. 27)

De acuerdo con la información oficial (SEP 2011), los beneficios del modelo son múltiples y para todos los actores involucrados, en virtud de lo cual destacan:

- a) Coadyuva en el cumplimiento de los objetivos y estrategias del gobierno federal.
- b) Permite la participación permanente e institucional de los organismos empresariales y sus agremiados, en los mecanismos de planeación educativa institucional, en el ámbito estatal y local.
- c) Permite a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior, promover la articulación de esfuerzos de los diversos actores.
- d) Permite a las comunidades donde se encuentran los planteles de Educación Media Superior, que se beneficien a través de acciones conjuntas.

Como se puede observar, la trascendencia de los cambios en la vida económica y productiva del país ha propiciado que se fortalezca el papel de la educación en la productividad, ya que al generar nuevos conocimientos se requiere transmitirlos y difundirlos entre los jóvenes, impulsando también la formación en y para el trabajo en el subsistema de Educación Media Superior.

Aunado a lo anterior, el actual Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, propuso una iniciativa de Ley para la Reforma Educativa (actualmente aprobada por el Poder Legislativo Nacional –Cámara de Diputados y Cámara de Senadores-, en septiembre de 2013) donde incorpora todos los derechos constitucionales de igualdad, inclusión y mejoramiento social y cultural; abarcando con ellos las esferas que deben involucrarse en la formación de los estudiantes mexicanos, y que están estrechamente asociados con el objetivo de este

trabajo, vincular la escuela y comunidad. A manera solamente ilustrativa se presentan (ver cuadro 1) algunos de los planes de acción y estrategias sobre la que los destinos de las políticas educativas nacionales habrán de regirse entre el 2013 y el 2018 en materia referente a educación-vinculación.

PLAN DE ACCIÓN	ESTRATEGIAS
<p>Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad</p>	<p>A través de tres ejes fundamentales. En primer lugar, se busca que los alumnos sean educados por los mejores maestros. Con el Nuevo Servicio Profesional Docente, ahora el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo del país. En segundo lugar, se establece que la evaluación sea un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza. Para ello se otorgó plena autonomía al INEE y se creó un sistema de evaluación. Finalmente, fomenta que la educación se convierta en una responsabilidad compartida.</p> <p>Con la Reforma Educativa, directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel. Esto se traduce en otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas.</p>
<p>Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible</p>	<p>Vinculación entre escuelas, universidades, centros de investigación y el sector privado. Además, se debe incrementar la inversión pública y promover la inversión privada en actividades de innovación y desarrollo. Los esfuerzos encaminados hacia la transferencia y aprovechamiento del conocimiento agregarán valor a los productos y servicios mexicanos, además de potenciar la competitividad de la mano de obra nacional.</p>

Cuadro 1. Planes de acción y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo (PND 2013) contenidas en la Reforma Educativa Mexicana.

5.3.2. Experiencias significativas de los centros educativos y la comunidad

La vinculación en las entidades académicas y dependencias administrativas es una actividad estratégica cuyo principio y propósito es fortalecer la formación profesional de estudiantes; generar y transferir conocimientos socialmente útiles; y difundir la cultura, divulgar la ciencia y extender servicios. Su impacto positivo en los problemas sociales contribuye a mejorar las condiciones y calidad de vida de la población, así como a elevar la competitividad y productividad de las instituciones gubernamentales, privadas y civiles.

El establecimiento de una relación sistemática y permanente con el entorno contribuye a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano. En este sentido, el propiciar un encuentro permanente con los cambios dinámicos de los sectores sociales, promueve permanentemente la innovación y la reflexión sobre la práctica académica.

Tuirán (2013) afirma que *“si queremos un México más competitivo e incluyente, es imperativo invertir en educación, transformar las escuelas y lograr que la inteligencia que se cultiva en las instituciones educativas incida favorablemente en la competitividad nacional”*; la vinculación educación- empresa es imprescindible para ello y para revertir la desvalorización de la certificación del bachillerato.

A pesar de que existen diversos problemas que frenan u obstaculizan la vinculación de las instituciones con el entorno, se puede hablar de que las estrategias más frecuentes están en cuatro grandes grupos:

- a) Vinculación mediante actividades de formación profesional de alumnos y la actividad sustantiva del académico.
 - Prácticas escolares
 - Prácticas profesionales
 - Servicio social
 - Becas de las empresas para la formación profesional o investigación
 - Actualización de académicos

- b) Vinculación mediante la transmisión directa de conocimientos hacia individuos, grupos de individuos o instituciones externas.
 - Cursos
 - Diplomados
 - Seminarios
 - Talleres
- c) Vinculación mediante la divulgación de la ciencia y la difusión de la cultura, el arte y el deporte.
 - Proyecto de divulgación científica
 - Proyecto de difusión cultural
 - Proyecto de difusión artística
 - Proyecto de fomento deportivo
 - Simposium
 - Coloquio
 - Congreso
 - Conferencias
- d) Vinculación mediante la sensibilización de los actores participantes.
 - Revitalización de las relaciones sociales
 - Proyectos de articulación escuela-comunidad
 - Gestión democrática y participativa

5.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno.

En la sociedad actual, la participación y la colaboración surgen como retos cada vez más importantes. En educación, el futuro se orienta a la implicación de los centros educativos con su entorno.

A partir de la publicación del Decreto con el que se creó el Sistema Nacional de Bachillerato, se dio inicio también a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2008. En documentos de difusión oficiales se menciona:

La trascendencia de la oferta educativa que se propone alcanzar con la RIEMS, implica atender las necesidades socioeconómicas y culturales de los jóvenes educandos para propiciar que los conocimientos y habilidades que adquieran durante su formación les permitan desarrollarse satisfactoriamente, ya sea durante la realización de sus estudios superiores o en el trabajo, y de manera más general, en la vida. Asimismo, conlleva la exigencia de satisfacer las necesidades de la sociedad en que viven, lo que demanda la participación activa en el desarrollo de su entidad, región y país (SEP 2011, p. 4).

Lograr lo anterior requiere de un liderazgo educativo que, de acuerdo con Ávila (2013)

Esté en la búsqueda constante de una visión integral de la institución, una lectura del contexto tanto interno como externo, identificar las oportunidades de mejoramiento, los recursos existentes en la localidad o municipio, las interrelaciones que se dan en los diferentes procesos dentro de la institución, y con ello, la necesidad de lograr acuerdos, consensos, pactos fuertes dentro de los diferentes actores de la comunidad educativa, en los cuales, la dirección tiene el papel fundamental, tanto para lograrlos como para hacerlos cumplir.

Para asumir este nuevo rol de liderazgo directivo, la propia SEP había propuesto en documentos de actualización la necesidad de contar con:

Un diálogo permanente, flexibilidad, firmeza y autoridad en cada uno de los integrantes del equipo directivo, pero también tener una finalidad muy clara, una red de personas sensibles con capacidad para expresarse sobre su quehacer de manera propositiva y reflexiva. Y además requiere de la calidad del equipo directivo para formar y crear las condiciones necesarias para su desarrollo, desplegando, de esta manera, una verdadera pedagogía de la autonomía (SEP 2009, p. 54).

Asimismo, para establecer vínculos con el entorno se necesita de la integración de un equipo que se constituya y exista en y para la acción de la unidad educativa, de acuerdo con la SEP (2009, pp. 54-55), se requiere fundamentalmente de:

- a) Una tarea o trabajo que se constituye en el generador de intereses con la fuerza suficiente para superar inconvenientes y obstáculos propios de toda tarea.
- b) Una red de personas socializadas en una forma de hacer esa tarea.
- c) Una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que concretarán la tarea.

La SEP (2011, p. 10) al hablar de uno de los principales objetivos que distingue la vinculación entre las instituciones que ofrecen educación media superior con los sectores productivos, señala que es:

...contribuir a la inserción laboral, la empleabilidad de los egresados y el abatimiento del desempleo juvenil, por medio de:

- a) La realización de las prácticas profesionales en el ámbito formal del trabajo;
- b) La revisión y actualización de los programas educativos, a fin de garantizar la pertinencia de la oferta educativa; y
- c) El fortalecimiento de la competitividad del aparato productivo, como resultado de la formación de recursos humanos de excelencia.

5.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar.

Para poner en marcha el modelo de vinculación establecido para la Educación Media Superior, se ha diseñado una estructura organizacional que cuenta con un órgano rector responsable, denominado Comité Nacional de Vinculación de la Educación Media Superior, un Consejo Consultivo y una Comisión de Seguimiento y Evaluación, que se articulan con el Comité Estatal de Vinculación y los Comités de Vinculación de Planteles, con el fin de orientar las relaciones, acciones y proyectos de enlace que mantienen las instituciones educativas con el sector productivo, las instituciones gubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones educativas.

El Comité Nacional de vinculación:

Es el órgano rector responsable de la integración, promoción y control de los mecanismos de vinculación establecidos entre el Sistema de Educación Media Superior, el Sector Productivo, el gobierno y el Sistema Educativo Nacional, para mejorar la formación de los estudiantes de los subsistemas; favorecer su inserción laboral y contribuir al desarrollo socioeconómico de México. (SEP 2011, p. 28).

Este comité lo conforman el Secretario de Educación Pública, el Subsecretario de Educación Media Superior, y los directores generales del CONALEP, DGCFT, DGETI, DGETA, DGECyTM, DGB y COLBACH.

El Consejo Consultivo es una instancia de asesoría y consulta del Comité Nacional de Vinculación de la Educación Media Superior, encargada de realizar estudios y emitir recomendaciones para el cumplimiento de sus objetivos (SEP 2011, p. 30). Lo integran los representantes de los programas CONOCER y COSDAC.

La Comisión de Seguimiento y Evaluación:

Es el órgano responsable de coordinar y dar seguimiento a los acuerdos que se deriven del Comité Nacional de Vinculación de la Educación Media Superior, así como de coordinar, supervisar y evaluar las acciones del Comité Estatal de Vinculación o Comités de Vinculación de planteles para preparar los informes correspondientes para la instancia superior. (SEP 2011, p. 31).

Esta Comisión la integran el director técnico y subdirector de vinculación con el sector productivo de la DGETI, el director técnico y subdirector de vinculación y apoyo académico de la DGCFT, el Director de apoyo a la ope-

ración desconcentrada y jefe del departamento de capacitación y vinculación con el sector productivo de la DGETA; Director de operación y jefe del departamento de extensión y vinculación de la DGECyTEM, el director de coordinación académica de la DGB, el director de planeación académica del COLBACH, y el secretario de servicios institucionales y director de vinculación social del CONALEPL.

El Comité Estatal de Vinculación *“es el órgano que coordina las acciones de vinculación de los estados, regiones o de manera local en donde confluyen las IPEMS para las necesidades del sector productivo de cada entidad federativa y/o región”* (SEP 2011, p. 33), lo integran los representantes de las oficinas de servicios federales de apoyo a la educación (OSFAE), representantes de la Subsecretaría de Educación Media Superior en los estados (RESEMS), los subdirectores o asistentes de coordinación de enlace operativo de la DGETI en los estados y en el Distrito Federal; los subdirectores o asistentes de coordinación de enlace operativo de la DGETA en los estados; los coordinadores regionales de la DGECyTEM, los subdirectores o asistentes de coordinación de enlace operativo de la DGCFT, directores de planteles de la DGB en los estados, Directores Estatales de CONALEP, representantes estatales de las diferentes cámaras de los diversos sectores productivos, instituciones y dependencias gubernamentales y; representantes de fundaciones e instituciones privadas que operen en el estado o región.

Los Comités de Vinculación de Planteles *“constituyen las unidades básicas de vinculación, responsables de promover y ejecutar las acciones de vinculación en su entorno inmediato”* (SEP 2011, p. 34) y los integran los directores de planteles, representantes locales del sector productivo, representantes de autoridades locales, municipales y/o delegacionales; representantes de organizaciones de la sociedad civil o comunitaria; y responsables de las áreas en los planteles.

Como se puede apreciar, el rol del equipo directivo juega un papel muy importante como gestor de las relaciones con el entorno, sin embargo, hay que destacar la labor que realizan los directores en cada uno de los planteles, de ahí que en el Acuerdo 449, artículo 5. (SEP, 2008) se establecen las competencias que definen el perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.

Una de estas competencias es la relativa al establecimiento de vínculos entre la escuela y su entorno, en donde se describe que es el director quien:

- Representa a la institución que dirige ante la comunidad y las autoridades.
- Establece relaciones de trabajo con los sectores productivo y social para la formación integral de los estudiantes.
- Ajusta las prácticas educativas de la escuela para responder a las características económicas, sociales, culturales y ambientales de su entorno.
- Promueve la participación de la comunidad educativa, fuera de la escuela.
- Formula indicadores y prepara reportes para la comunicación con padres de familia, las autoridades, y la comunidad en general.

5.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno.

A lo largo del tiempo se han desarrollado innovadores esquemas de cooperación entre las Instituciones Públicas de Educación Media Superior y el sector productivo. Cada subsistema (federal, estatal o particular) ha logrado constituir con sus propias particularidades un sistema de operación para promover modelos de cooperación y enlace que le permitan fortalecer el desarrollo de competencias profesionales entre los estudiantes y promover la inserción laboral de sus egresados.

A partir de este modelo se han implementado diversas acciones, destacando el Foro Nacional de Vinculación de la Educación Media Superior, iniciado en el año 2011, afianzándose el modelo único de vinculación y la instalación de los comités de vinculación en cada una de las 31 entidades federativas.

En el Segundo Foro Nacional de Vinculación se contó con la participación del sector empresarial, directivos y miembros de los diferentes subsistemas de educación media superior pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, con el fin de crear relaciones sólidas en la materia. (SEP, 2013)

Otro evento relevante asociado a este lo fue el Encuentro con Expertos: Vinculación Efectiva de la Educación Media Superior y el Empleo (30 de abril del 2013), realizado en colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo, autoridades y funcionarios de educación media superior y especialistas de otros países para promover acuerdos, convenios y conocer experiencias exitosas de vinculación con el sector empresarial que se hayan destacado en otros países o sistemas educativos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) realizan anualmente una convocatoria del Premio a la Vinculación Educación-Empresa con el fin de impulsar la inserción laboral de los jóvenes egresados de educación media superior y superior. Durante las tres primeras ediciones, la propuesta incluyó sólo el nivel de educación superior, pero a partir del año 2011 la convocatoria fue dirigida también a instituciones de educación media superior y a las empresas que realizaban proyectos, programas o estrategias de vinculación y que pudieran demostrar impactos económicos y sociales en materia de formación, empleo, cultura emprendedora e innovación (SEP, 2013).

Además, se cuenta con la operación del portal de internet de vinculación, www.circuito.contectadoscontigo.sems.gob.mx que permite a los subsistemas compartir sus diferentes modelos, tener un espacio para dar a conocer su oferta en formación técnica y a la vez compartir sus buenas prácticas.

5.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno.

Una de las innovaciones de organización de la Educación Media Superior (EMS) que a partir de una experiencia en el estado de Sonora, en el año 1987, comenzó a extenderse a nivel nacional, es la creación de Comités Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS).

Aunque avanzaron a paso lento y tardaron 16 años en conformarse en todos los estados de la República Mexicana, la mayoría (79%) de los CEPPEMS ha desarrollado proyectos para la ampliación de la oferta educativa de la Educación Media Superior en sus estados y un 59% ha participado en la formulación de los Planes de Desarrollo Estatales correspondientes. La SEP brinda asesoría para la conformación de estos comités a las entidades federativas que lo solicitan (CEPPEMS 2013).

Entre los principales avances para mejorar las relaciones con el entorno, se encuentra el hecho de que las decisiones para planear y fortalecer la EMS en cada entidad federativa son analizadas por un cuerpo consultivo de tipo colegiado con distintas representaciones, que van desde 138 miembros en Sonora y 72 en Querétaro, hasta siete en los estados de Baja California, Estado de México, y Yucatán, así como sólo seis miembros en Guanajuato.

Otro elemento significativo es el hecho de que al menos en nueve CEPPEMS participan empresarios de las entidades, en la mayoría solamente uno, pero en el caso de Tabasco de nueve miembros, cinco son empresarios, con lo que las relaciones escuela-empresa pueden tener mejores beneficios para los estudiantes.

Uno de los retos de la EMS es mejorar la eficiencia terminal y evitar la deserción, por lo que para el ciclo escolar 2013-2014 la SEP publicó el 19 de agosto de 2013 en el Diario Oficial de la Federación, cinco tipos de lineamientos para otorgar 730 mil becas a estudiantes de este nivel educativo. Las becas que se ofrecen en este ciclo escolar son:

Tipo de Beca	Cantidad
Contra el abandono escolar.	200 mil
Ingreso, permanencia, reinserción, excelencia, servicio social y formación educativa no escolarizada.	430 mil
Prácticas profesionales, formación dual, emprendedores, movilidad y capacitación para el trabajo.	82 mil
Bachillerato no escolarizado y Capacitación para el trabajo.	10 mil
Ingreso, permanencia y excelencia.	8 mil

Con el objetivo de mejorar la eficiencia y transparentar los procesos, se puede acceder a una beca a través de dos mecanismos: gestión directa por el solicitante y postulación por el Comité institucional de becas. Asimismo, a través de un comité institucional de becas se seleccionarán directamente a los beneficiarios en riesgo. Sin duda esta acción traerá un impacto favorable en la educación media superior y en los procesos de vinculación con la comunidad.

5.6. Referencias bibliográficas

Ávila, R. (2013) El liderazgo del equipo directivo en las instituciones educativas. En <http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/El%20liderazgo%20del%20equipo%20directivo%20en%20las%20instituciones%20educativas.pdf>

Cabrera, N. (2003). "La participación de las madres de familia en los procesos escolares". Ponencia presentada al VII Congreso Nacional de Investigación educativa. COMIE. Guadalajara, Jal. México.

CEPPEMS (2013). Comités Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior. Diagnóstico 2013. Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en <http://www.educacion.nayarit.gob.mx/conaedu/archivos/1/06.pdf>

CONEVAL (2013). Recuperado desde: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx> el día 10 de septiembre de 2013

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013). Recuperado desde: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>. El día 10 de septiembre de 2013.

Educación Media Superior (2011) Modelo de vinculación. Recuperado desde: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/PRESENTACIONEMSEPTIEMBRE2.pdf> el 10 de septiembre de 2013.

Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, González J., Lara, L., Mendieta, M., Ortega N., Sánchez R. (2001). La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar. México. Paidós.

González, A. y Hernández, E. (2003). "Posturas e imposturas del trabajo comunitario". Ponencia presentada al VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Guadalajara, Jal. México.

González, A. M. y Guerrero, M. A. (2008). "PEC: Lecciones aprendidas en participación social". Ponencia presentada al Simposium Internacional "Campos emergentes en la formación de profesionales de la educación". Mazatlán, Sin. México.

INEE (2011). La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>

INEE (2013). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2012 Educación Básica y Media Superior. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>

LGE. Ley General de Educación. (2013). Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Mireles, H. (2003). "Participación social en Educación". Ponencia presentada al VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Guadalajara, Jal. México.

Navarro, M. y Ortega, M. (2009) "La vinculación hacia la comunidad: narrativas de profesores, directivos, padres de familia y agentes externos en una escuela secundaria técnica". Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Veracruz, Ver. México.

PND (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 recuperado desde: <http://pnd.gob.mx/> el día 10 de septiembre de 2013

Pontón, G. (Ed.) 1994. Diccionario Enciclopédico Grijalbo (20ª), (Vol.1 pp.473)

Reyes, M. E. (1997). "La participación social, una visión de los padres". Ponencia presentada al IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Mérida Yucatán, México.

SEP (2008) Acuerdo No. 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Diario Oficial de la Federación.

SEP (2009) Antología de gestión escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011) Modelo de vinculación de la Educación Media Superior: Circuito, conectados contigo. Disponible en: www.conalep181.edu.mx/VincEMS.pdf

SEP (2012). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. Ciclo Escolar 2011-2012. Secretaría de Educación Pública. Gobierno Federal. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf

SEP (2013a). Subsecretaría de Educación Media Superior. http://www.sems.gob.mx/es/sems/Miguel_Angel_Martinez_Espinosa_pertinencia_y_calidad_educativa_indispensables_para_lograr_un_modelo_de_vinculacion_exitoso

SEP. (2013b) Subsecretaría de Educación Media Superior. Premio a la vinculación Educación-Empresa. En http://www.sems.gob.mx/es/sems/SEP_Y_STPS_CONVOCAN_AL_PREMIO_A_LA_VINCULACION_EDUCACION-EMPRESA

Tuirán, R. (2013). Participación social, determinante para un impulso renovado a la educación media superior. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/es/sems/participacion_social_determinante_impulso_renovado_educacion_media_superior

Tuirán, R. (2013b). La clave de la competitividad de un país reside en la formación y el adelanto intelectual de su gente. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/es/sems/clave_competitividad_pais_reside_formacion_adelanto_intelectual_gente

Tuirán, R. (2013c). Vinculación efectiva escuela-empresa, crucial para la educación y para México. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/es/sems/vinculacion_efectiva_escuela_empresa_crucial_educacion_mexico

CAPÍTULO 6

RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN NICARAGUA

Norma Corea Tórrez (Coordinadora)

María del Carmen Fonseca Jarquín

Gloria Villanueva Núñez

Universidad Nacional Nicaragua

Colaboradoras:

Magdaly Bautista Lara, Francisco Castillo Vado.

Elena Bolaños Prado, Luis Sotelo Reyes.

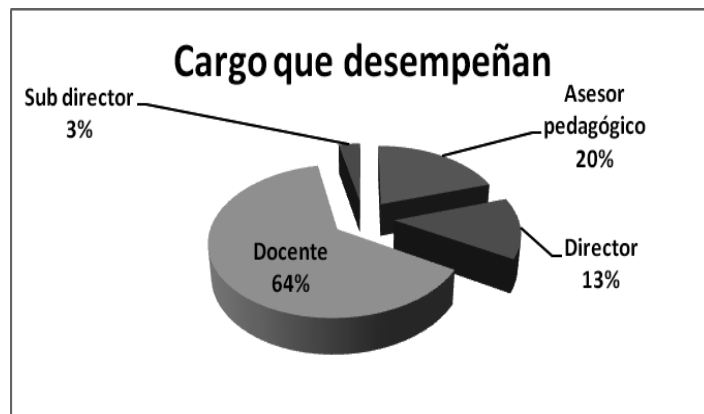
José Treminio, María Elsa Guillén,

Manuel Guevara

6.1. Introducción

En Nicaragua, la Educación Secundaria, constituye el tercer nivel de la Educación Básica (Regular y no regular). En la Ley General de Educación (582) se establece que es obligación del Estado promover la participación de la familia, la comunidad, organismos no gubernamentales, organizaciones sindicales y sociedad civil en la administración del sector educativo.

El presente informe es el resultado investigativo, que tiene como propósito identificar la relación de los centros educativos de secundaria con su entorno (comunidad), describiendo las diferentes estrategias y acciones que se realizan para promover el cumplimiento de la ley y por tanto las políticas públicas y educativas que están establecidas.



Gráfica #1. Encuestados 2013

Para el desarrollo de la investigación se aplicaron 80 encuestas, 20 entrevistas, 2 grupos focales y análisis de documentos. Los informantes claves en el estudio, fueron: Autoridades del Ministerio de Educación (MINED), delegados departamentales, directores, subdirectores, asesores pedagógicos, jefes de áreas, docentes, algunos miembros de la comunidad y líderes estudiantiles de secundaria. Ellos representaron a los 17 departamentos que constituye el país, incluidos municipios y comunidades.

Los encuestados se desempeñan como: Asesor pedagógico, director, sub director y docente. El 83 % son licenciados, 13 % técnico superior y un 4 % bachiller.

Para el análisis de la información, se realizó una categorización, caracterización, esquematización, descripción y valoración de los resultados de acuerdo a las políticas públicas, programas, estrategias y acciones relacionadas con la vinculación de la comunidad educativa con su entorno. También se tomó en cuenta el rol de los directores en cuanto a su gestión.

Como resultado del estudio se logró identificar todo el trabajo que se está ejecutando en pro de la calidad y desarrollo de la educación en el país, así como el involucramiento de los diferentes organismos e instituciones.

6.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes del nivel de secundaria

El sistema educativo en su proceso de atención a los adolescentes y jóvenes se basa en el "Modelo Participativo de Educación" el que se desarrolla en el marco del Modelo de Desarrollo del País. El proceso de educación se despliega desde un enfoque de derecho humano fundamental, bajo el principio de universalización de la educación, donde los adolescentes a partir de los 16 años de edad son ciudadanos nicaragüenses y gozan de los derechos políticos consignados en la Constitución Política y las leyes del país (Plan Estratégico 2011-2016).

El Ministerio de Educación (MINED), para cumplir con su funcionamiento tiene dentro de su estructura un Departamento de Atención a la Educación Secundaria conformado por una Dirección General de Secundaria Formal y una Dirección de Formación Técnica y Politécnica; ambas se encargan de ejecutar todos los proyectos que favorecen a los jóvenes de Nicaragua que están dentro del sistema educativo nacional, en cada cabecera departamental y en algunos municipios. Existe una oficina constituida por un delegado departamental apoyado por un equipo de docentes que se encargan de los aspectos técnico y metodológico quienes asesoran el proceso administrativo y académico de los institutos conocidos como centros educativos de secundaria. (Según organigrama del MINED 2012).

En Nicaragua las edades de los estudiantes de la educación **secundaria regular** están comprendidas entre los 10 a 20 años, aunque la normativa del Ministerio de Educación orienta entre los 13 a 17 años. La realidad y las particularidades de los estudiantes y las regiones donde habitan, obliga a que dicha normativa sea adaptada a las necesidades de la población. Con relación a la educación **secundaria no regular**, atiende las edades de 12 a 40 años, debido a que estos estudiantes son trabajadores, ayudan a sus familias desempeñando diferentes actividades (obreros, agricultores, quehaceres del hogar) en dependencia del área donde viven sea esta urbana o rural.

El propósito de la educación secundaria es preparar a los estudiantes para continuar sus estudios a nivel superior o participar en la vida laboral. Este comprende dos niveles: el ciclo básico (con una duración de tres años y se le extiende un diploma de curso básico) y el ciclo diversificado (dos años más, y obtienen un diploma de bachiller en Ciencias y Letras).

La educación técnica secundaria ofrece un programa de tres años de duración y obtienen una especialidad técnica en Escuelas de: Comercio, Normales, Agropecuarias, Turismo, Hotelería y Mecánica Automotriz.

6.2.1. Políticas públicas de atención educativa existente para los jóvenes de secundaria.

Las Políticas Públicas de Atención Educativa existentes para los jóvenes de secundaria, están fundamentadas en leyes y normas jurídicas, y dan repuestas a los ejes transversales del currículo educativo, para lo cual se requiere establecer coordinaciones con instituciones que apoyan la educación integral de los adolescentes y jóvenes.

En el año 2007 Nicaragua experimentó un proceso de cambios en las políticas educativas con relación a las implementadas durante 16 años por gobiernos de corte neoliberal, que tuvieron algunos efectos negativos en la Educación, dentro de ello está el proceso de privatización de las escuelas públicas cobijado bajo la llamada Autonomía Escolar lo que significó más exclusión sobre todo para los sectores de la población más empobrecidos.

Las políticas educativas son parte de las políticas públicas orientadas por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. Con la ruptura del modelo neoliberal se inició un proceso de Restitución de Derechos en la Educación, teniendo como centro el Desarrollo Humano y, como fin el Bienestar Social de las y los ciudadanos.

El Presidente de la República, Comandante Daniel Ortega Saavedra decretó el 11 de enero del 2007, en uno de los primeros actos del Gobierno la gratuidad de la Educación, reasumiendo así el Gobierno la responsabilidad de la inversión social en Educación.

Para contribuir a realizar esta visión, el MINED implementa políticas educativas dirigidas a profundizar los avances logrados en años recientes y articular diversas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, restituyendo así el pleno derecho a la Educación de todos los nicaragüenses.

Las Políticas Educativas del MINED fueron definidas de la siguiente manera:

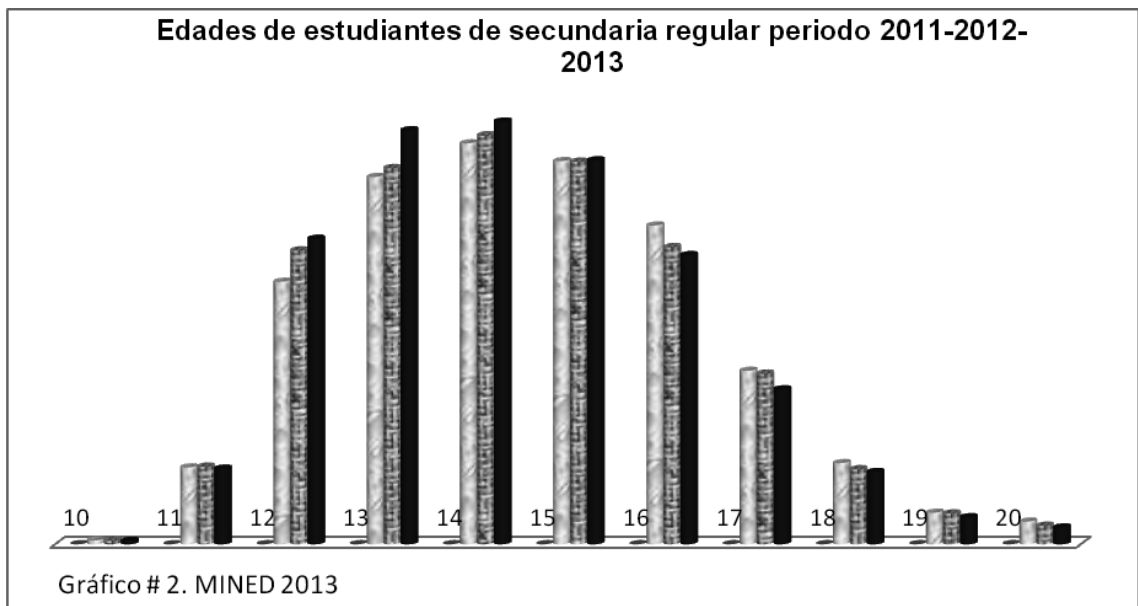
- *Política 1:* (...) la eliminación de todo tipo de cobro por los servicios educativos públicos; la apertura de las puertas de las escuelas públicas a todos (...), jóvenes y adultos del país.
- *Política 2:* Mejor educación: Mejores escuelas, mejores maestros/as, mejores relaciones pedagógicas en las aulas de clase. (...).

- *Política 3: Otra educación: Otros valores en la escuela.(...).*
- *Política 4: Gestión Educativa Participativa y Descentralizada:, Fomenta la participación del poder ciudadano, padres y madres de familia, educadores y estudiantes, organismos no gubernamentales, gobiernos municipales, medios de comunicación y organismos de cooperación internacional en la formulación y gestión de las políticas educativas.*
- *Política 5: Todas las educaciones: Educación con enfoque sistémico, integral y con una visión holística (...).*

6.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes.

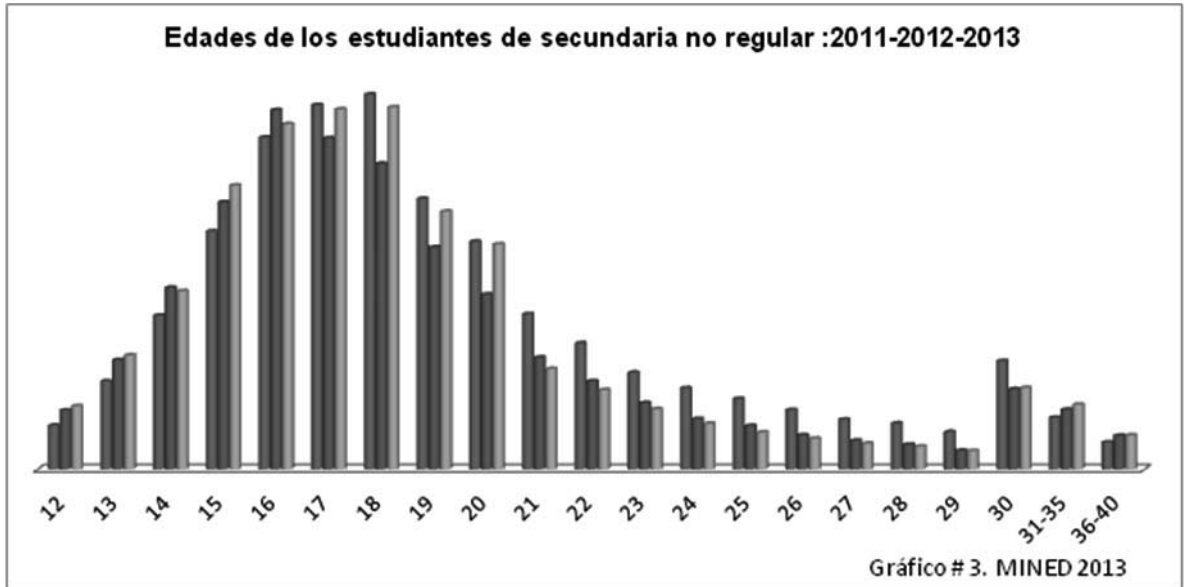
La cantidad de estudiantes atendida en la secundaria regular en el año 2011 fue de 327,093; en el 2012 de 329,003 y en el 2013 de 333,624. Los datos de la secundaria no regular (nocturno, sabatino y dominical) son los siguientes: en el año 2011 fue de 165,595; en el 2012 de 146,155 y en el 2013 fue de 153,935.

Sumando un total de estudiantes de secundaria para el 2011 de 495,102; en el año 2012 de 504,541 y en el 2013 de 507,375.



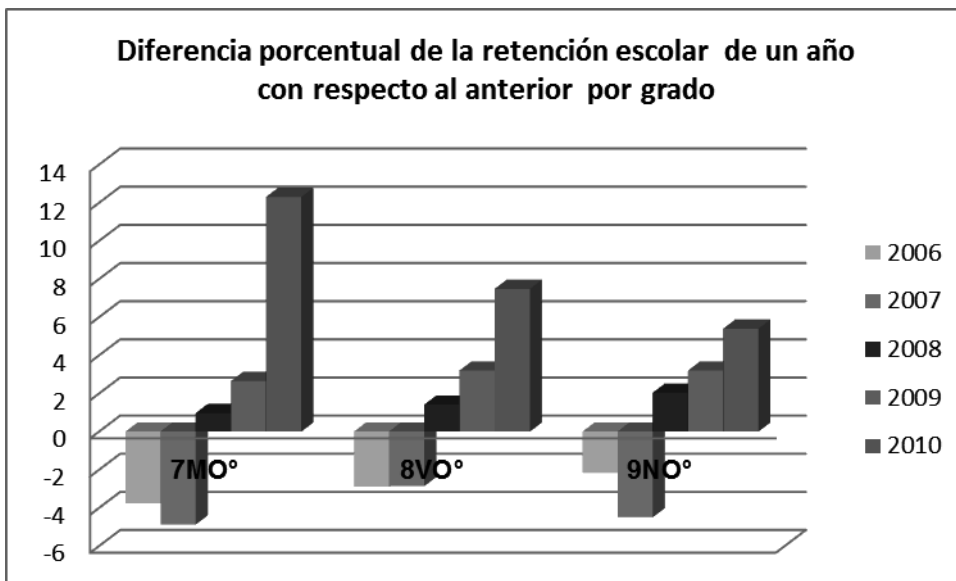
Al visualizar en el gráfico nº 2 encontramos que las edades más comunes en la educación secundaria están comprendidas entre 12 a 16 años en los tres años calendario antes mencionados; se puede observar un comportamiento normal en la curva de la población estudiantil de secundaria regular. En el año 2013 existe un crecimiento poblacional en las edades de 13 y 14 años y una disminución leve en las edades de 16 y 17 años. Paulatinamente se va observando que la cantidad de estudiantes según su grupo etario para estar en secundaria va siendo una realidad según políticas implementadas.

En el gráfico nº 3 que está a continuación encontramos que las edades más comunes en la educación secundaria están comprendidas entre 15 a 19 años de edad en los tres años mencionados (2011, 2012 y 2013); se puede observar un sesgo hacia las edades entre 14 y 20 años y, en las edades mayores de 20 años hay una tendencia a la disminución de fuera la norma establecida como política del MINED.



A. Comportamiento estadístico de la matrícula y retención de séptimo a noveno grado

Otro elemento importante que se observa en el nivel de secundaria en los años 2008 al 2010 en los niveles de séptimo a noveno grado es el aumento en la retención estudiantil, como también un aumento en el número de estudiantes matriculados según las estadísticas del MINED (2010) .



6.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

Existe un conjunto de programas y proyectos de apoyo a la educación secundaria, tanto en capacitación como en asesoría para jóvenes que tienen deseos de superación; dichos programas se realizan con el fin de potenciar y desarrollar las habilidades de los jóvenes, quienes participan de forma voluntaria.

Como prioridad en la atención se encuentran programas que fortalecen la formación integral de los estudiantes: educación, salud y recreación, lo que indica que existe un conjunto de factores que favorece a la juventud de nuestro país, entre ellas se mencionan lo indicado en la siguiente tabla.

Tabla N°1

Educación	Salud	Recreación
<ul style="list-style-type: none"> • Consejería Escolar. • Nivelación a estudiantes de quinto año en las áreas de Matemáticas y Lengua y Literatura por parte de la UNAN Mangua y la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI). • Charla formativa a estudiantes de quinto año. • Becas y bonos a estudiantes. • Reforzamiento Escolar Permanente y Solidario. • Estudios técnicos (operador en microcomputadora, inglés, cursos de corte y confección). • Batalla por el noveno grado. • Ampliación de ofertas educativas (...) continuidad educativa de jóvenes y adultos. • Sesiones de trabajo para impulsar reforma educativa. • Programa <i>Haciendo Patria</i>. • Programa <i>Guardabarranco</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brigadas de salud. • Aplicación de vacunas. • Brigadas ecológicas. • Movimiento ambientalista. • Jornadas de limpieza: casa-casa, escuelas limpias. Causes, patio, predios baldíos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros deportivos • Festivales • Actos culturales • Caminatas y marchas • Intercambios de experiencias con otros jóvenes

Fuente: Grupo focales, entrevista julio 2013

6.3. Estrategias y acciones de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

6.3.1. Políticas Públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad.

El fortalecimiento del Modelo de Responsabilidad Compartida desde la comunidad educativa, los gobiernos locales, el poder ciudadano, concibe a la Escuela como un centro de promoción y construcción de desarrollo humano, abierto a la familia y la comunidad como protagonistas y garantes de la educación; a los estudiantes como actores activos en su proceso de formación; un sistema de gestión educativa consistente, que incorpora información oportuna, monitoreo y evaluación de tal manera que permita responder en tiempo real y de forma descentralizada a los desafíos emergentes.

Con base a lo antes planteado se está impulsando el rol de la comunidad a través de la vinculación con los Centros Educativos o Institutos de secundaria mediante las siguientes acciones:

- a) Velando por el adecuado funcionamiento y cuidado de la escuela.
- b) Promoviendo mayor responsabilidad de la comunidad educativa.
- c) Asistencia y apoyo a las tareas educativas a través de acciones solidarias.

La participación de la familia, la comunidad y actores locales estará liderada por los Consejos Locales de la Educación contando con la participación e involucramiento, entre otros de: Delegado(a) del MINED, Delegados del Poder Ciudadano, Coordinador(a) de Educación de Jóvenes y Adultos, Coordinador(a) de Infraestructura, Director(a) de Escuelas Base, Representante del Gabinete del Poder Ciudadano de la Cartera de Educación, Juventud Sandinista, Federación de Estudiantes de Secundaria, Promotoría Solidaria, Padres y

Madres de Familia organizados en el Poder Ciudadano, Movimiento de Maestros Sandinistas, Representante del Gobierno Local, Representante de la Secretaría de Educación de los Gobiernos Regionales Autónomos, Policía Nacional, INATEC, INTECNA, FISE, INIFOM, MARENA, MIFAMILIA, MINSA, IND, MAGFOR, con el propósito que el pueblo, asuma la participación en la toma de decisiones y en implementación de tareas Educativas.

A. Organizaciones e instituciones que participan en atención a jóvenes

Con relación al apoyo que reciben los estudiantes de secundaria a través de las empresas, organismos, organizaciones políticas, religiosas (a nivel nacional e internacional), fundaciones e instituciones tanto públicas como privadas, a pesar que se mencionan alrededor de 30, al visibilizarla por cada Centro Educativo son muy limitadas y la atención se queda fundamentalmente en los centros que están ubicados a nivel departamental y municipal y se reduce el apoyo en los centros educativos que están ubicados en las zonas rurales. (ver tabla 2)

Tabla 2. Organizaciones e Instituciones que apoyan a los jóvenes

Empresas y Organismos	Organizaciones políticas, religiosas y fundaciones	Instituciones
· Club Natras	· J.S. 19 de julio.	· UNAN Managua
· Visión Mundial	· FES	· UNI
· Cruz Roja	· Iglesias	· CNU
· Proniño. CECAPI	· Gabinete	· Policía Nacional
· Save the Shildren.	· CLS.	· Alcaldías
· Acción Plan Nic.	· Cuerpo de paz	· MARENA
· Padre Fabretto.	· Fundación entre Volcanes	· MIFAM
· Casa Terán.	· Brigada Hermanos	· INPRU
· Maestros voluntarios cristianos.	· Bainbridge.	· MAGFORD
· APRODESE.	· Movimiento de Maestros Sandinistas.	· MINSA
· CHINATLAN.	· ECO escuela.	· MINED
· BANCO MUNDIAL.	· Hombres de Negocios	· INATEC
· BID.	· CAPRI.	· INJUVE.
· OEI.	· FUNARTE.	· COMUPRED
· UNESCO.	· F.S.L.N.	· GFCV.
· Unión Europea.		· Poder Judicial
		· DEFENSA CIVIL.
		· UNAN- León.
		· UCDEM – con becas.

Fuente: Entrevista a docentes (2013).

La Estrategia Educativa se deriva del enlace entre el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011 y el Plan Estratégico 2011-2015 del MINED retomando de las políticas educativas las líneas esenciales que se transforman en los ejes de **Calidad, Cobertura-Equidad y Fortalecimiento institucional**. Los lineamientos de la Estrategia Educativa Nacional son los siguientes:

- Provisión de las plazas docentes y administrativas requeridas por el MINED para el funcionamiento de los sub sistemas de Educación (...) Media regular y no-regular.
- Fomento y participación activa en la creación progresiva de un sistema municipal que asegure la construcción, reconstrucción y mantenimiento de las aulas, mobiliario y servicios básicos requeridos para los centros educativos de la Educación (...) Media".(PDI 2008-2011: Versión actualizada al 17 de agosto, 2009).
- Como programa prioritario el MINED trabaja con y desde la comunidad en garantizar el ingreso al Sistema Educativo, asegurando que cada vez más sea en la edad que corresponda. Se profundizan las acciones que garanticen una Educación de calidad, con equidad y justicia para establecer mecanismos que superen los rezagos y fomenten la permanencia en los institutos.

6.3.2. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad.

La calidad y equidad de los aprendizajes, se está trabajando mediante:

- a) La mejora del currículo.
- b) Un sistema de evaluación continua que retroalimente los avances de los estudiantes.
- c) El impulso de distintos programas educativos complementarios como tutorías solidarias de pares.
- d) Actividades de reforzamiento en horario extraescolar y clases motivadoras.
- e) Se está poniendo especial énfasis en el desarrollo de habilidades consistentes en Matemática y Lengua y Literatura, para lo cual se desarrollan de manera conjunta con el CNU a través de la UNAN Managua siendo la UNI acciones de capacitación a docentes y estudiantes de secundaria llamado Plan de Reforzamiento a los estudiantes de quintos años.
- f) Diplomado relacionado con el "Fortalecimiento de la Calidad Educativa en Nicaragua" desarrollado por la UNAN Managua una población meta y a los directores, técnicos, asesores, metodólogos y docentes de secundaria de todo el país; promoviendo mayor motivación y compromiso en su práctica; implementando una metodología didáctica constructivista, sensibilizándolos en los compromisos sociales y principalmente con sus estudiantes, siendo capaces de transformar su entorno, generar el bien común y promover la construcción de una sociedad más justa y equitativa..
- g) Se está promoviendo el desarrollo de actividades culturales y deportivas en estrecha coordinación con el Instituto Nicaragüense de Deportes y el Instituto Nicaragüense de Cultura lo que permite a través de la práctica de actividades artísticas, el juego, las actividades atléticas y los deportes todo ello es, una fuente inagotable de alegría y posibilidades pedagógicas, constituyendo además un sistema de salud preventiva.
- h) La reproducción y distribución de materiales educativos de 1163 425 libros de texto para estudiantes y 16,200 guías didácticas para docentes
- i) Elaboración de 30,000 guías de autoestudio de Matemática y Lengua y Literatura para estudiantes de Undécimo grado (5to año) y otros materiales educativos acorde al nuevo Currículo de secundaria.
- j) Remodelación de centros educativos.
- k) Construcción de escuelas cerca de su comunidad con el apoyo de la mayoría de los miembros de la comunidad.
- l) Reparación de pupitres con el equipo de los diferentes Gabinetes del pueblo.

Las acciones para el involucramiento de los estudiantes de secundaria ligados con las políticas y programas educativos curriculares y extracurriculares, hacen que los directores y docentes impulsen una serie de acciones que favorecen el cumplimiento de dichas política y que a su vez los estudiantes actúan en horarios alternos a su jornada educativa. Esto se puede observar en la tabla que a continuación se detalla.

Tabla 3. Acciones para aplicar las políticas educativas e involucramiento de los estudiantes.

Acciones para aplicar las políticas.	Programas Educativos curriculares y extracurriculares	Forma de involucramiento de los jóvenes
<ul style="list-style-type: none"> · Matrícula casa a casa. Propagandización. · Adecuación de horarios. · Visita casa a casa. · Responsabilidad social compartida. · Alianzas con instituciones. · Planes solidarios de atención individual. · Diplomado en Consejería Escolar. · Programas de alfabetización y continuidad educativa de jóvenes y adultos. · Becas a estudiantes · Involucramiento en los Gabinetes estudiantiles · Comunidad y Vida. 	<ul style="list-style-type: none"> · Deporte, Cultura. Videos de clases. · Programas de Informática. · Planes de protección y anti-drogas. · Charlas educativas en salud, derechos y deberes. · Representación de la juventud en consulta al presupuesto anual del municipio. · Becas y bonos a estudiantes · Consejería escolar. · Encuentros sociales. · Trabajo con monitores. · Atención individual · Charlas coordinadas con policía, alcaldía. · Plan de reforzamiento escolar voluntario. 	<p>Actitud comprometida, con mayor desarrollo y comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Liga del saber · Marchas · Campañas · Ferias escolares · Reforzamiento escolar <p>Integración a campañas y brigadas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Alfabetización. · Brigadas de Salud. · Brigadas Ecológicas. · Asumiendo el liderazgo desde la escuela y la comunidad. <p>Organizaciones estudiantiles:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Federación de estudiantes de secundaria · FES: Federación de estudiantes de secundaria (FES) . · Guardabarranco

6.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

6.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar.

El rol del equipo de dirección para lograr la vinculación entre los centros educativos y la comunidad es grande y se centra en las funciones administrativas de planificación y organización de las diferentes actividades tales como: gestión de proyectos educativos, coordinaciones con las diferentes instituciones y organismos, gestión de medios y recursos para la ejecución del proceso educativo.

Los directores son protagonistas en los diferentes programas y proyectos sociales, así como en actividades propias de la comunidad que se llevan a cabo en los centros; además, orientando a los docentes a participar en: programas de alfabetización, movimiento guardabarranco, reforzamiento escolar, entre otros.

Es importante destacar que los directores se apoyan en las funciones que realizan los docentes como gestores de las relaciones con el entorno, desde la sensibilización a la comunidad para que se involucren en las actividades planificadas por el centro educativo. Esto lo realiza a través de charlas, visitas, asambleas, encuentros a padres, así mismo, con líderes y autoridades de las diferentes instituciones. También, promueven la retención, elaboran y controlan los expedientes escolares, contribuyen al fortalecimiento de las relaciones humanas a través de las diferentes actividades programáticas. Los Directores expresan por tanto, que los pocos recursos que se les facilita hacen uso correcto de los mismos.

Otra de las acciones que realizan actualmente los directores es promover la participación y responsabilidad social compartida, donde se integra toda la comunidad educativa en actividades que generen recursos económicos tales como: ferias gastronómicas dirigidas por los Comité de Liderazgo Sandinista (CLS). Los gabinetes de cada sección promueven actividades en coordinación con la dirección (kermés) para las reparaciones de escuelas, la adquisición de recursos didácticos. Según los entrevistados expresaron que esto se hace porque no se dispone de parte del Ministerio de Educación del presupuesto suficiente para facilitar el material didáctico al total de los docentes.

6.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno.

- La participación de los diferentes gabinetes del gobierno y de instituciones gubernamentales y no gubernamentales en todas las actividades educativas, ejemplo de ello es que todos los Ministerios están participando en la formación y capacitación de los directores y docentes en los temas relacionados al perfil de su Ministerio.
- La integración y control por parte de los gabinetes de cada aula de clase para ejecutar las diferentes actividades que favorecen al Centro Educativo y la formación de los estudiantes.
- Las aulas TICs son de gran ayuda para la calidad educativa; sin embargo, no existe la preparación ni capacitación de los docentes para trabajar con las nuevas tecnologías.
- Las capacitaciones didácticas a los docentes coordinados con las universidades públicas.
- La paulatina implementación de la atención a la diversidad de estudiantes que presentan necesidades educativas con o sin deficiencia y talleres de sensibilización destinadas a los docentes.
- Prácticas empresariales que permiten innovar el currículo de la educación técnica.

Para la aplicación de las políticas, la mayoría de los directores, docentes y asesores coincidieron que se debe seguir trabajando porque deben de sistematizarse dichas acciones por la totalidad, para obtener cada día más y mejores resultados de toda la gran cantidad de acciones que se están impulsando. El hecho que el modelo sea abierto y la responsabilidad compartida implican todo un proceso de reeducación para padres de familias que no siempre están firmemente comprometidos con la responsabilidad de los hijos y para algunos organismos porque la educación es una responsabilidad de todos.

6.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno

Se sintetizan las cuestiones más significativas al respecto:

- Avanzar en la restitución de derechos, ampliando cobertura y calidad de la Educación,
- Incrementar la cobertura de atención a estudiantes de secundaria sobre todo en las zonas rurales.
- Elevar los índices de retención en educación secundaria.
- Aumentar la Tasa de culminación de los estudiantes de secundaria con énfasis en Segundo Ciclo de Secundaria.

- Atender con énfasis las edades con mayores problemas de cobertura (16 y 17 años).
- Mejorar el sistema de la evaluación educativa de maestros y alumnos, con participación de la comunidad.
- Incrementar y fortalecer el uso efectivo de las Tecnologías Informáticas aplicadas a Educación.
- Revertir los rezagos educativos en la Costa Caribe desde su pertinencia y contexto.
- Mejorar y completar infraestructura escolar; escuelas y aulas con mejores condiciones para el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La dignificación de ambientes escolares mejorando la infraestructura y ampliando con pertenencia y equidad.
- Incrementar el Desarrollo Humano y el fortalecimiento institucional del MINED, focalizado en la escuela y la comunidad educativa.
- Evaluar las debilidades y darle solución en un tiempo a corto plazo.
- Continuar fortaleciendo las escuelas para padres de familia con el fin de rescatar el interés y atención a sus hijos.
- Continuar fortaleciendo los vínculos con la comunidad.
- La participación en las actividades educativas conformado por toda la comunidad educativa y las instituciones de su entorno de manera más efectiva.
- Dar seguimiento a las actividades planificadas..
- Involucrar a toda la comunidad educativa, líderes e instituciones para dar solución a los problemas.
- Crear una comunidad organizada en función del aprendizaje.
- Mayor y mejor preparación de todo el personal que labora en la comunidad educativa.
- Seguir evidenciando las relaciones humanas proactivas.
- Continuar trabajando en las políticas públicas educativas con el apoyo de los actores sociales.
- Continuar avanzando en la mejor preparación de los docentes en cuanto a redacción, ortografía comprensión lectora y en las áreas de lógica matemática
- Continuar fomentando la calidad educativa.

Con base en todo lo analizado podemos afirmar que se están realizando acciones en pro del desarrollo educativo del país, sin embargo en el proceso de ejecución de las acciones antes mencionadas no se cumplen en toda su efectividad por algunas de las parte con la rigurosidad que el proceso exige.

Es importante resaltar que los educadores tienen claro los problemas del Centro Educativo y su relación con entorno, esto les da pautas para encontrar las soluciones pertinentes y avanzar en su papel de gestores de la educación.

Consideramos que la valoración de la relación entre los Centros educativos de secundaria y su entorno es positiva aunque no tenga un grado de excelencia.

6.6. Referencias bibliográficas

Corea, N.C., Cisneros, F., Corea, J.M. (2011) *Percepción de la comunidad educativa sobre la matrícula y retención escolar 2010-2011 y el comportamiento estadístico de ambas variables de 2005- 2010, de primero a noveno grado en Nicaragua. Managua Nicaragua: UNAN Managua.*

Esquivel, L. P. (s.f.). *La prensa/ M. Esquivel.* Recuperado el 05 de 09 de 2013, de <http://www.laprensa.com.ni/2013/04/20/ambito/143303-baja-matricula-primaria>.

Familia, M. d. (s.f.). *Mi Familia.* Recuperado el 20 de 08 de 2013, de <http://www.mifamilia.gob.ni/wp-content/uploads/2011/08/C%C3%93DNNA.pdf>.

MINED (2008-2011) Políticas, Objetivos y Estrategias Educativas.

MINED (2010) Manual para el Funcionamiento de Centros Educativos Públicos Managua, Nicaragua,

MINED (2011) Plan Estratégico de Educación 2011-2015 Ministerio de Educación. Nicaragua.

MINED. (25 de 02 de 2008). *Ley General de Educación, Ley de Participación Educativa y Plan Nacional de Educación*. Recuperado el 09 de 09 de 2013.

MINED. (s.f.). *Programas del MINED*. Recuperado el 20 de 08 de 2013, de http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=59%3Asecundaria&catid=36%3Amodalid&Itemid=28.

Monografías.com. (s.f.). *Monografías.com S.A.* Recuperado el 05 de 09 de 2013, de <http://www.monografias.com/trabajos94/calendario-escolar-mined-nicaragua/calendario-escolar-mined-nicaragua.shtml>.

Plan Nacional, G. d. (2012). *Plan Nacional De Desarrollo Humano 2012-2016*. Nicaragua, Managua, Managua.

6.7. Glosario

ALCALDÍAS: Instituciones que prestan servicios municipales.

CNU: Consejo Nacional de Universidades

COMUPRED: Comités Municipales para la Prevención, Mitigación y Atención de Desastres.

DEFENSA CIVIL organización con apoyo gubernamental, que tiene como objetivo apoyar a las poblaciones:

GFCV: Comité Local de Prevención de Desastres.

INATEC: Instituto nacional técnico

INJUVE: Instituto de la juventud.

INPRHU: Instituto de promoción humana.

MAGFORD: Organización que promover y asegurar el mejoramiento económico, social, ambiental y productivo de la población. Información de proyectos y estadísticas.

MARENA: Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales.

MIFAM: Ministerio de la Familia.

MINED: Ministerio de Eeducación

MINSA: Ministerio de la Salud

UCDM – con becas: Organización de apoyo

UNAN- León: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León

UNAN-Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León

UNI: Universidad Nacional de Ingeniería

UNICEF (**U**nited **N**ations **I**nternational **C**hildren's **E**mergency **F**und)

CAPÍTULO 7
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA CON SU ENTORNO
EN PANAMÁ**

Juan Bosco Bernal (Coordinación)

Nicolasa Terreros B

Vielka Ruiz

Rodolfo García

Universidad Especializada de las Américas

Maritza Aguilar;

Jacqueline Rodríguez

Fe y Alegría

7.1. Introducción

La educación secundaria o media se concibe como una parte fundamental del sistema educativo y adquiere características y significativos que la diferencian de los niveles que la anteceden y preceden, desde el punto de vista de sus objetivos y propósitos generales. Este nivel educativo adquiere una doble significancia, toda vez que representa la oportunidad de la continuidad de un proceso formativo de la población adolescente, pero al mismo tiempo la posibilidad de haberle formado lo suficientemente y de manera efectiva para permitirle su inserción al mercado de trabajo. Ello significa una formación que les habilite como personas, como seres sociales con pensamiento crítico, científico y tecnológico; y al mismo tiempo debe prepararles para continuar estudios superiores de manera exitosa.

Se trata de una etapa de la formación de la población adolescente que busca la manera de consolidar sus aprendizajes, su manera de enfrentar el mundo y establecer relaciones más sólidas en el marco de una sociedad compleja, desafiante y con grandes retos. En tal sentido, la formación recibida juega un papel definitorio para esta población por cuanto debe haber logrado desarrollar los conocimientos, las actitudes y las destrezas necesarias para enfrentar tales desafíos.

De acuerdo con la Ley 34 de 6 de julio de 1995 y dados los nuevos planteamientos para la gestión, la planificación y la organización de este nivel educativo, los centros escolares se conciben con más autonomía para llevar a cabo sus procesos de enseñanza aprendizaje y poder lograr así los resultados esperados en materia formativa. De allí que la estructura organizativa del nivel secundario o media considera como un aspecto fundamental de su proceso de definición y planeación, el diagnóstico del contexto social, económico, político y cultural de la sociedad y el diagnóstico del sistema educativo, como puntos de partida para la definición tanto de las ofertas formativas, como del tipo de formación en sus ámbitos generales y específicos. Todo ello considerando los dos elementos centrales de la educación media: la continuidad de estudios en el siguiente nivel de la educación superior de manera exitosa y la incorporación al mercado de trabajo.

Sin embargo, diversos organismos nacionales e internacionales, luego de reconocer los avances, han señalado también deficiencias en el sistema educativo, en términos de los logros alcanzados y las metas que como país han sido definidas, específicamente para la presente década.

Especialistas afirman que “en primer lugar, la educación es un fenómeno complejo. No basta con hacer un cambio en uno de los aspectos, porque son múltiples las variables que definen el éxito educativo. En segundo lugar, este país tiene un déficit acumulado en materia de actualización educativa. Dejamos de realizar los cambios y las innovaciones requeridas por la educación de acuerdo con las transformaciones que se daban en la sociedad y en el mundo y eso nos obliga a llevar adelante una acción con mucha voluntad desde el punto de vista del Estado, del Gobierno, y con mucha capacidad desde el punto de vista de los actores educativos; fundamentalmente, del Ministerio de Educación. Algunos cambios se han venido produciendo, pero las transformaciones en materia de educación no pueden depender de los tiempos políticos. No podemos pretender alcanzar el grado de excelencia en tan poco tiempo” (Bernal; 2013).

7.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años

Con el fin de precisar la problemática y las tareas fundamentales que el Estado debe cumplir en el ámbito de la educación nacional, es necesario revisar la atención que se brinda a los jóvenes de 15 a 18 años, desde el sistema educativo panameño, en el marco de las complejidades sociales, económicas, políticas y culturales que presenta la sociedad panameña. Asimismo, se precisa una mirada a las políticas públicas dirigidas a la orientación de la educación en el nivel medio y las acciones que se emprenden desde las instancias responsables de la formación de la población juvenil en estos rangos de edad.

La Constitución Política de la República de Panamá y la Ley 34 Orgánica de Educación, establecen que el sistema educativo panameño se divide en educación básica general, educación media y la educación superior.

Según la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 del 6 de julio de 1995 el Segundo Nivel o Educación Media es la que sigue a la Educación Básica General y an-

tecede a la educación superior. Tiene como objetivo continuar la formación cultural del estudiante y ofrecerle una sólida formación en opciones específicas, a efecto de prepararlo para el trabajo productivo, que le facilite su ingreso al campo laboral y proseguir estudios superiores. Tiene una duración de tres años y es de carácter gratuita y diversificada.

Este nivel comprende: a) La Enseñanza General que es aquella enseñanza que no tiene como finalidad preparar directamente al alumnado para un oficio o profesión determinada, sino para seguir estudios posteriores. Incluye las siguientes modalidades: ciencias, letras, comercio, agropecuario, tecnológico, etc.; b) La Enseñanza Pedagógica que tiene como finalidad preparar directamente al alumnado para el ejercicio de la profesión docente en la educación primaria. Consta de tres (3) años de duración y es requisito indispensable poseer el certificado de primer ciclo; y c) La Enseñanza Profesional y Técnica cuya finalidad es preparar directamente al alumnado para un oficio o profesión, que no sea la docente. Consta de un ciclo básico de orientación vocacional de dos (2) años de duración o primer nivel, que tiene como requisito el poseer certificado de terminación de estudios primarios. Al terminar este período el alumnado puede optar por ingresar al tercer año del ciclo básico vocacional o del primer ciclo de enseñanza general. Posee además, un segundo ciclo vocacional, generalmente de tres (3) años, que exige como prerrequisito certificado de primer ciclo o haber aprobado el ciclo básico vocacional.

De acuerdo con informes recientes realizados en el país, “la educación en Panamá ha tenido importantes avances en las últimas décadas especialmente en el acceso y la cobertura en todos los niveles de enseñanza. Entre los logros más significativos se incluyen la cobertura universal en primaria, la reducción de la deserción escolar, una mayor permanencia de niños y niñas en el sistema, el inicio de la atención y educación en primera infancia, así como mejoras en la paridad entre los géneros en la enseñanza primaria” (Fundespa; 2012:38).

Este mismo informe, realizado para el periodo 2000-2010, permite observar que a pesar del incremento en las tasas netas de matrícula para todos los niveles de enseñanza, el país deja ver su incapacidad para mantener a los alumnos en el sistema educativo. En el primer nivel de enseñanza por ejemplo, la matrícula neta para fue de 96.8% y disminuyó en a 68.9% en la educación media y premedia y 45.7% en la educación superior para el año 2010. La conclusión es que un 52% de los estudiantes de la primaria no se matricula en la universidad, uno de los retos más importantes para el país.

Es importante anotar que el total de la población comprendida entre los 0-17 años representa el 35% del total de la población del país. A su vez, la población comprendida entre los 0-5 años representa el 12% del total, aquella comprendida entre 6-11 años representa el 12% y el grupo comprendido entre 12-17 años representa un 11%.

Los años de escolaridad promedio en Panamá son de 9.2 años al 2010, siendo la provincia de Panamá la que ha logrado un porcentaje superior al promedio a la culminación de la escuela primaria y premedia, con 9.29 y 9.76 años de escolaridad, para hombres y mujeres, respectivamente.

El Plan Nacional de Acción de Educación para Todos, recogía como parte del Informe de país, la necesidad de prestar a algunos aspectos relevantes del sistema educativo panameño. “La equidad educativa, ofreciendo oportunidades amplias y efectivas para que todos los niños y jóvenes del país tengan acceso igualitario; además, logren dentro del sistema educativo, permanecer y culminar sus estudios, de manera exitosa. Estas oportunidades se ofrecerán principalmente en el nivel de Educación Básica General o Primer Nivel de Enseñanza, de modo que se aseguren, progresivamente, la obligatoriedad y gratuidad educativa a toda la niñez, particularmente la más pobre a todo lo largo de los 11 años de escolaridad” (UNESCO; 1999:2).

Este señalamiento emana de la identificación previa de uno de los problemas que más preocupaban a las autoridades en esta materia y que era “la baja calidad de la educación y en consecuencia, el producto que el Sistema Educativo está entregando a la sociedad, el cual, a su vez, aporta los valores culturales, éticos, políticos y científicos que deben incorporarse en la formación del ciudadano” (UNESCO;199:3).

De allí que una de las metas fijadas en el informe de país para la década del 2000 establecía la necesidad de ampliar la participación de la familia y la comunidad en la educación, al considerárseles aliados estratégicos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje y de la mejora de la calidad de la educación. Las accio-

nes más relevantes, que se establecen para el logro de esta meta, apuntaban a “brindar una atención especial a la participación de las familias dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, vista la influencia decisiva que ella tiene en la socialización y formación de la niñez y la juventud; también a los municipios y comunidades locales para que participen crecientemente en la planificación y gestión de los servicios educativos, para lo cual se movilizarán los recursos, iniciativas y estímulos de organización y concertación que faciliten la equidad y calidad de los aprendizajes de la población”.(Sánchez; 1999:5).

Específicamente en cuanto a la educación media, se plantearon metas muy concretas relativas al diseño y desarrollo de un nuevo currículum, en capacidad de atender las necesidades y expectativas sociales, materiales, económicas y culturales de la sociedad panameña; el desarrollo de procesos educativos diferenciados, dirigidos a poblaciones desfavorecidas en materia educativa; realización y actualización periódica de estudios sobre ofertas y demandas de profesionales y técnicos requeridos y la integración de la familia a la gestión educativa, entre otros.

En este sentido, especialistas en el tema plantean que “la educación es el asunto principal de la nueva sociedad y la nueva economía, y que la inversión y la dirección que tome el sistema educativo del país definirá, en gran parte, el éxito social y económico que tendrá en los próximos años” (Bernal; 2013).

7.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes

La Constitución Política de la República dedica su capítulo 5 a la educación, y en el desarrollo de este apartado establece las normas que rigen los diversos ámbitos del derecho y la responsabilidad de las personas de educarse. El Artículo 91 establece los principios básicos del proceso educativo en el cual señala que “Todos tienen el derecho a la educación y a la responsabilidad de educarse. El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional y garantiza a los padres de familia el derecho a participar en el proceso educativo de sus hijos. La educación es democrática y fundada en principios de solidaridad humana y justicia social”

En su Artículo 56 reconoce la protección de las personas menores de edad como uno de los deberes fundamentales del Estado. Asimismo, en sus Artículos del 59 al 63 se consignan un conjunto de normas constitucionales que garantizan la protección del derecho a una paternidad responsable, la convivencia familiar, a la salud, a la educación y a la seguridad y previsión social de los niños, niñas y adolescentes, y establece la necesidad de que haya instituciones y programas especializados en la atención de esta población.

En tanto, el Ministerio de Educación desde el año 2006 definió tres grandes líneas de acción para la adecuación curricular de la educación media, a saber, calidad y modernización de los aprendizajes, equidad en las oportunidades educativas y compromiso social con la educación. En el marco de esta tercera línea se contemplan las siguientes acciones: promover la alianza escuela-sociedad a nivel medio, generar sinergias y espacios de concertación con el sector empresarial y la sociedad civil para asegurar la equidad y calidad del aprendizaje y promover la alianza escuela-sociedad a nivel medio.

El Plan Estratégico del Ministerio de Educación (2009-2014), contempla como uno de sus principios rectores, buscar los más amplios consensos en la sociedad, para lograr una educación con mejor calidad y equidad. Señala el documento que “no se trata sólo de promover la igualdad de oportunidades, sino de otorgar un trato pertinente a los desiguales, con políticas compensatorias de diferenciación positiva, a favor de los más rezagados. Enfrentar los retos que plantea el desarrollo del país, demanda una visión del quehacer educativo sustentado en la corresponsabilidad entre la sociedad y los distintos órdenes de gobierno” (Meduca; 2009:10).

Este plan estratégico señala entre sus metas: comprometer a la comunidad educativa con la educación, organizando equipos de trabajo entre docentes, estudiantes y la familia para fortalecer los valores humanos; y promover convenios para las prácticas de los jóvenes en las áreas y sectores productivos del país a fin de lograr apoyos del sector privado en la actualización y la capacitación de los docentes, con seminarios, conferencias, prácticas profesionales, pasantías, así como con información oportuna y pertinente debidamente articulada con los talleres de actualización curricular o demanda de carreras, y otras actividades que permitan complementar la educación de los estudiantes”.

7.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes.

Según reportes del Ministerio de Educación, la cobertura de educación media pasó de un 42.8% en 2011 a un 62.3% en 2012 lo que representa un aumento porcentual de un 19.7%, mientras que en el caso de la educación media, hay una leve mejoría (de un 64.8% a un 69.2%).

La tasa bruta de matrícula en escuelas de premedia y media es de 72.1%, siendo más alta para los varones (74.5%) que para las niñas (69.8%) en 2010. En las áreas indígenas la situación es más crítica y se encuentran muy por debajo del promedio nacional. De acuerdo con estos registros del Ministerio de Educación, más de una cuarta parte de la niñez panameña no ingresa a la escuela premedia y media.

Cuadro 1. Tasa de Matrícula de Premedia y Media en la Panamá. Año 2010			
Provincias y Comarcas	T	H	M
Total	72.1	74.5	69.8
Bocas del Toro	66.6	63.1	70.0
Coclé	70.7	74.4	67.1
Colón	81.8	85.4	78.4
Chiriquí	78.2	81.7	74.9
Darién	49.8	51.8	47.9
Herrera	84.4	92.1	77.1
Los Santos	85.2	85.0	85.4
Panamá	72.5	77.0	68.2
Veraguas	86.4	87.2	85.5
Comarca Guna Yala	38.5	35.0	41.9
Comarca Emberá	41.7	33.7	49.3
Comarca Ngäbe Buglé	53.9	42.9	65.3
Fuente. Ministerio de Educación. Dirección de Estadística Educativa			

En Panamá, las estadísticas del Ministerio de Educación para el año 2010, indican que solo el 49.8% de los alumnos de premedia y media se matriculan con la edad correspondiente al nivel de enseñanza que cursa, y 46 de cada 100 alumnos/as lo hace con sobre edad (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Tasas de matrícula, según la edad en Premedia y Media en Panamá.				
Indicador	2007	2008	2009	2010
Tasa bruta de matrícula	70.0	70.7	72.2	72.1
Tasa de matrícula sobre la edad	48.0	40.1	55.1	45.9
Tasa de matrícula en edad	47.7	46.9	41.9	49.8
Tasa de matrícula adelantada	4.3	4.0	3.0	4.3
Fuente. Ministerio de Educación. Dirección de Estadística Educativa				

La repitencia, la deserción así como iniciar tardíamente el ciclo de educación primaria incide en esta situación. En Panamá 4.5 de cada diez alumnos tienen sobre edad, con relación al nivel educativo que cursan. Esta situación incrementa el riesgo que los jóvenes no culminen sus estudios secundarios, pues en muchos casos, adquieren responsabilidades familiares que les dificulta la continuación de estudios superiores. Al no estar preparados para el mundo productivo, les resta oportunidades y potencial al país para lograr un mejor desarrollo” (Fundespa; 2013:38).

La tasa de repitencia en Premedia y Media fue calculada en 6.6% para el 2010 en todo el país, lo que representa un incremento con respecto a los tres años anteriores, cuya medición fue de 5.1%. Los varones mantienen un grado más alto de repitencia (8.2%) que las mujeres, tanto en el promedio nacional como en todas las provincias.

Cuadro 3. Tasa de Repitencia de Premedia y Media en Panamá. Año 2010			
Provincias y Comarcas	T	H	M
Total	6.6	8.2	5.1
Bocas del Toro	7.3	9.1	5.3
Coclé	5.1	6.4	4.0
Colón	5.9	7.2	4.7
Chiriquí	4.7	6.0	3.4
Darién	3.7	4.6	2.7
Herrera	6.7	8.9	4.7
Los Santos	5.4	6.6	4.2
Panamá	6.4	8.0	6.4
Veraguas	4.1	5.9	2.4
Comarca Guna Yala	5.1	4.8	5.5
Comarca Emberá	2.8	4.2	0.5
Comarca Ngäbe Buglé	3.2	3.7	2.5
Fuente: Ministerio de Educación. Dirección de Estadística Educativa			

Diversos estudios han concluido en la importancia que los jóvenes culminen sus estudios de educación media, ya que representaría un abanico de oportunidades para la superación personal y social de las personas. Ello garantizaría un medio a través del cual se pueden alcanzar niveles de desarrollo mínimos para una vida en condiciones más dignas, un empleo bajo ciertas condiciones que le permitan a la persona estabilidad, condiciones salariales, entre otras.

Es una etapa en que existen mayores riesgos de vulnerabilidad social, desde el punto de vista de la capacidad de conseguir un empleo digno, de generar ingresos que le permitan cubrir sus expectativas de vida y las de sus familias, que le provean de un entorno sociocultural que promueva valores y estimule al ejercicio de una plena ciudadanía con derechos y deberes. En este sentido, los factores que inciden en la repitencia como en la deserción están asociados tanto al entorno sociocultural, familiar y escolar.

Aún cuando las estadísticas revelan que en Panamá el porcentaje de deserción en la Premedia y Media se ha mantenido en los últimos cuatro años, la tasa a nivel nacional para el año 2010, alcanza alrededor del 12%, en donde los varones resultan más afectados con el 12.8% con respecto al 10% de las mujeres (ver cuadro 4)

Cuadro 4. Tasa de Deserción en Premedia y Media en Panamá. Año 2010			
Provincias y Comarcas	T	H	M
Total	11.3	12.8	10.0
Bocas del Toro	12.5	12.7	12.2
Coclé	8.9	11.3	6.7
Colón	9.6	10.1	9.2
Chiriquí	8.9	9.9	7.9
Darién	20.4	23.6	16.9
Herrera	11.1	13.8	8.5
Los Santos	2.3	2.6	2.1
Panamá	13.8	15.4	12.2
Veraguas	6.7	7.3	6
Comarca Guna Yala	19.5	15.8	24.2
Comarca Emberá	8.9	8.1	10.2
Comarca Ngäbe Buglé	19.1	19.1	20.5

Fuente. Ministerio de Educación. Dirección de Estadística Educativa

La tasa de desempleo nacional en Panamá es de 5.6% manteniendo una brecha de casi tres puntos porcentuales de diferencia entre mujeres y hombres, favoreciendo a éstos últimos. No obstante, las tasas más altas de desempleo, que superan el promedio nacional (16.2% y 12.8%) las enfrentan la población entre 15 y 24 años de edad, siendo más alta en jóvenes de entre 15 y 19 años en donde las mujeres igualmente se encuentran en desventaja (Ver cuadro 5). Es importante destacar que en el área urbana es donde existen mayores dificultades para que la población joven encuentre un empleo.

Cuadro 5. Tasa de Desempleo en Panamá, según área, grupo de edad y sexo. Año 2011					
Edad	Tasa de desempleo	H	M	Urbana	Rural
Total	5.6	4.5	7.4	6.4	4.0
15-19	16.2	15.0	19.0	21.5	10.9
20-24	12.8	9.3	18.4	14.5	4.8
25-29	7.4	5.7	10.2	7.9	6.2
30-39	4.2	3.3	5.6	4.8	2.8
40-49	3.5	2.7	4.6	4.0	2.3
50-59	2.0	1.8	2.3	2.1	1.6
60-69	1.6	2.0	0.5	2.4	0.7
70 y más	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1

Fuente: CGR. Dirección de Estadística y Censo

7.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

En la Primera Reunión de la Conferencia Regional Sobre Población y Desarrollo de América Latina, celebrada en Montevideo, Uruguay del 12 al 15 de agosto 2013 el Gobierno de Panamá, presentó un informe mediante el cual el Estado Panameño, ratifica los compromisos adquiridos en el Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo realizada en el Cairo Egipto en 1994, y las Metas propuestas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio del año 2000. Parte del informe de país, se refiere a las políticas públicas adoptadas y puestas en práctica a través de programas específicos dirigidos a la atención a la niñez y la población joven de Panamá. Los programas son los siguientes:

Programa	Descripción
Programa Mi Primer Empleo	Mediante Decreto Ejecutivo N° 159 de 13 de noviembre de 2012, que subroga el Decreto Ejecutivo N° 34 de 16 de julio del 2009, y que crea el Programa Mi Primera Oportunidad, antes Mi Primer Empleo, que busca la mejora de las competencias del recurso humano e inserción laboral, y la otra la capacitación en el tema de "Gestión Empresarial" bajo la óptica del auto empleo, mediante la creación de microempresas. En materia de creación de empleo para jóvenes, entre los años 2009 y 2011 benefició 27,919 jóvenes de diferentes corregimientos y sectores.
Servicio Público de Empleo (SERPE)	Es un servicio de carácter público y gratuito que pretende vincular a las personas en disponibilidad para trabajar, desempleadas y subempleadas, y a las empresas con necesidades de recursos humanos al objeto de incrementar el equilibrio de la oferta y de la demanda de trabajo en el país. Dirigido por el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral. Intermedió, en los últimos años, la colocación laboral de más de 45,000 jóvenes de 18 a 24 años.
Programa de Alfabetización, post alfabetización, terminación de educación básica general y formación laboral	Se propone mantener procesos continuos de alfabetización, terminación de la educación básica general, con calidad y pertinencia para todos los jóvenes y adultos, de manera que los prepare para la vida y el trabajo; está orientado a formar personas que actúen con ética, eficiencia y eficacia. Dirigido por Ministerio de Educación
Programa de Bono Educativo	Creado mediante Decreto Ejecutivo N° 915 (de 12 de Octubre de 2011). Por el cual se modifica el Decreto Ejecutivo N° 188 de 26 de febrero de 2010, por el cual se crea el programa Bono Escolar. Tiene como propósito garantizar la efectividad de los principios de solidaridad humana y justicia social; coadyuvar a la formación, capacitación y perfeccionamiento de los estudiantes de escuelas oficiales del país; y colaborar con los padres y madres en los gastos al inicio del año lectivo con la entrega de 20 balboas.
Beca Universal	Consiste en un apoyo económico de 20 balboas mensuales por estudiante. Beneficia a aproximadamente 290 mil alumnos de escuelas oficiales del país como una estrategia para disminuir la deserción escolar
Gabinetes psicopedagógicos	Son unas estructuras del Ministerio de Educación que operan desde el año 1986 brindando sus servicios de apoyo técnico a la educación, dirigidas a la prevención, detección y atención de problemáticas educativas de los estudiantes, dentro del contexto escolar y social. Incluye a Docentes, Directivos y Supervisores, Familia y Comunidad Educativa.

Fortalecimiento Familiar	Promueve la búsqueda de alternativas para que las familias panameñas tengan la oportunidad de vivir en un ambiente en el que puedan brindar el cuidado, la atención y educación para el óptimo desarrollo de sus miembros. Impulsa y realiza acciones de sensibilización y atención integral para promover los valores dentro del núcleo familiar. Establece redes comunitarias y promueve mecanismos de gestión interinstitucional público y privado para coordinar la implementación de acciones en materia de prevención y atención a las familias atendidas. Dirigido por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia
Programa de Prevención y Erradicación de Trabajo Infantil	Este programa se fundamenta en el Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y Protección de las Personas Adolescentes Trabajadoras 2007-2011, como parte del Comité para la Erradicación del Trabajo Infantil y Protección a la Persona Adolescente Trabajadora (CETIPPAT). Proporciona atención integral a niños y niñas trabajadores por medio de una red de servicios que atiende las necesidades de esta población. Monitorea y da seguimiento en la corresponsabilidad de los beneficiados y sus padres, madres o responsables. Aplica instrumentos para la conformación de datos de los beneficiados para obtener registros del niño, niña o adolescente trabajador o en riesgo. Trabaja en coordinación con el Despacho de la Primera Dama y con el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Social.
Programa Telebásica	Amplía y profundiza los contenidos de Educación Básica General con el propósito de sentar las bases de la vida productiva y preparar al estudiante para proseguir no solamente estudios de Educación Media, sino formar ciudadanos con una nueva visión de promoción comunitaria

7.3. Estrategias de Vinculación entre los Centros educativos y la Comunidad

Es preciso analizar las actividades, estrategias, sugerencias y recomendaciones que proponen las políticas públicas frente a la sociedad civil, y el campo laboral, es necesario vincular a nuestros discentes con los elementos de una sociedad cambiante donde exista conexión con los actores de un mundo globalizado.

La economía y las políticas públicas nos exigen que vayan de la mano las dependencias educativas, municipales, hospitales, policía, organizaciones sin fines de lucro (ONG's), organizaciones empresariales, sobre todo la familia.

7.3.1. Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

Las políticas públicas 2009 – 2014, están brindando prioridad a la Comunidad Educativa de los centros escolares.

En términos específicos la política educativa es el conjunto de principios, normas y especificaciones de tipo bio-sicológico, socioeconómico, cultural, pedagógico, científico y tecnológico, que el Estado panameño, fija para orientar el desarrollo del proceso educativo, desde la determinación de sus fines hasta el establecimiento de estrategias que harán posible el alcance de éstos.

Podemos resumir en cuatro grandes pilares las políticas estratégicas las cuales mencionamos a continuación:

- a- Transformación de la Educación
- b- Inclusión y compromiso social con la educación.
- c- Fortalecimiento Institucional.
- d- Ampliación y mantenimiento de las infraestructuras escolares, de estas cuatro políticas.

Las políticas estratégicas se reflejan en los siguientes documentos:

- Plan estratégico del Ministerio de Educación 2009-2014
- Informe a la Nación, MEDUCA 2010
- Metas 2021, República de Panamá, MEDUCA.
- Manual para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Manual para la elaboración del Proyecto Educativo Regional (PER).
- Manual para la elaboración del Proyecto de Centro (PEC).

a- Transformación de la Educación

La transformación de la educación propuesta en esta política por el Ministerio de Educación, incluye todos los niveles del sistema educativo y se basa en la transformación curricular, dando mayor énfasis a la Educación Media (10°, 11° y 12°), representa el 46% de la población en edad escolar de 15 a 18 años de edad, se pretende cambiar el modelo de calidad, moderno, participativo, eficiente y más equitativo. Se persigue que el aprendizaje de estos jóvenes sea permanente, permitiendo el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación, la creatividad, la tecnología, destreza en la solución de problemas, un espíritu emprendedor, sensibilidad social y la comprensión de diversas culturas.

En base a estos, se desea un enfoque curricular por competencias que responde a utilizar estrategias que permitan relacionar los conocimientos para dar respuesta ajustada a los problemas de acuerdo con la situación y contexto en que surjan.

En las políticas públicas se establece que es fundamental el fortalecimiento de los valores en la familia panameña como base fundamental, para el desarrollo de la sociedad garantizando la formación del ser humano, para el trabajo productivo, en beneficio individual y social.

Se favorece la conexión entre educación Profesional y Técnica, mediante la mejora y adaptación de un diseño de educación Profesional y Técnica de acuerdo al campo laboral existente y su demanda de personal actualizado.

Debemos aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de Educación Profesional y Técnica.

- b- La inclusión y Compromiso Social La estrategia utilizada para este fin es convocar y comprometer a la comunidad educativa para que participe, colabore y apoye los programas, proyectos y acciones dirigidas a mitigar las barreras sociales y económicas que afectan el proceso de los jóvenes entre 15 a 18 años del país, se pretende el compromiso de la comunidad educativa en las actividades de las escuelas, como ejes transversales con el propósito de elevar la cobertura de la Educación Media.

7.3.2. Experiencias significativas de Vinculación de los Centros Educativos y la comunidad.

Familia, comunidad y escuela conforman los pilares básicos de una educación pertinente a la situación histórica-cultural y actual, por lo tanto el papel de esto tres elementos son determinantes en la formación de las personas.

El clima de confianza y aceptación es de enorme influencia para la formación de cada uno y de la forma en que se enfrentará a la vida y a los demás, hasta aquí se menciona a la familia como el agente socializador más importante. Sin embargo junto con la familia intervienen otros agentes que van cobrando importancia con el correr de los años.

Para adaptarse a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, las Instituciones de la Educación Media, deben desarrollar vías de integración de la Sociedad Civil; (Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, con fines de lucro y sin fines de lucro). Todo esto implica cambios de cánones de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo flexible.

En este sentido, el Ministerio de Educación ha establecido un conjunto de alianzas estratégicas con otras instituciones públicas del país, con la finalidad de emprender acciones dirigidas a la población estudiantil.

Tabla 2. Experiencias de vinculación de los centros educativos con la comunidad	
Programa	Descripción
Programa de iniciativa vale la pena estudiar	Tiene como finalidad recuperar el papel central de la escuela en la protección de la población de niños y niñas y adolescentes en alto riesgo social. En este sentido, se consideran como líneas de trabajo una que se orienta a lograr la retención de la población de 6 a 11 años en el sistema escolar; así como reinsertar aquellos con atrasos de hasta tres años en el sistema regular de educación primaria. Otra que corresponde al desarrollo de modelos de educación no tradicional que, tanto a nivel formal, tomen en cuenta las necesidades que tiene que enfrentar la población de adolescentes entre 12 y 17 años y se les oriente hacia la construcción de proyectos de vida. Las acciones de este programa se concentran en comunidades urbanas de bajos ingresos de los distritos de Chorrera, Arraiján, San Miguelito, Panamá Oeste y Colón.
Colección Aprender sin Fronteras (REPRESENTACIÓN DE LA UNESCO EN PANAMÁ)	Paquetes audiovisuales para el aprendizaje básico, tienen la finalidad de lograr que las personas jóvenes y adultas tengan acceso a nuevos aprendizajes. Se desarrolla en el Hogar San José Malambo y conjuntamente con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, en siete comunidades rurales del distrito de Arraiján, provincia de Panamá.
Creatividad y desarrollo cultural de las niñas del Hogar San José de Malambo	Tiene como objetivo capacitar a las niñas de danza, pintura, apreciación musical y lectura creativa.
Gabinetes Culturales INSTITUTO NACIONAL DE CULTURA	Este organismo integra a todo estudiante con habilidades o inclinaciones a las artes, con la intención de canalizarlas, reforzarlas o estimular a través de instructores su desarrollo, en Colegios Secundarios. Entre 1998 y 1999 la institución estableció contactos con colegios o centros secundarios como: El artes y Oficios en donde desarrollamos un plan agresivo el cual dio como resultado un excelente cuerpo de teatro, conjunto folklórico, danza moderna, hemos afianzado la parte de declamación. Otros Colegios son: Instituto Bolívar, Comercial Panamá, Instituto América, Alfredo Cantón, IPT Don Bosco, IPT en Torrijos Carter, Angel Rubio, Juan B. Sosa, Cristóbal Adán Urriola, Rubiano, Profesional, Remón Cantera, Richard Newman, San Miguel Arcángel, Comercial Bolívar, Moisés Castillo Ocaña y algunos otros.
<u>Telebásica</u>	Se inició en 1995 complemento el programa de asignaturas como Matemática, español, Física, Química, Biología, Educación Técnica, Inglés, Educación Física dirigida a estudiantes de séptimo octavo y noveno grado de Educación Básica y familiar. Apoyado por el Ministerio de Educación de Panamá y la República de México. Tiene como objetivo complementar la formación integral de los estudiantes de la Educación Básica General
Programa cooperativo juvenil comunal y escolar INSTITUTO PANAMEÑO AUTONOMO COOPERATIVO (IPACOOOP).	Inicio en 1990 dirigido a jóvenes de las comunidades y estudiantes de primaria y secundaria de todas las regiones occidental, Bocas del Toro y Chiriquí, Central Veraguas y Coclé, Azuero, Herrera y Los Santos, Oriental Panamá, Colón y Darién y San Blas, cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación. Tiene entre sus proyecciones la formación de una nueva persona con capacidad de análisis y una formación cooperativa juvenil
Inclusión Educativa a Jóvenes Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE)	Brinda atención a los jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad educativa. Por este medio se fortalece la inclusión educativa a los jóvenes de 15 a 18 años, con discapacidad, mediante la sensibilización y capacitación a la comunidad educativa para el funcionamiento de esta población en su entorno educativo y social, permite la incorporación del estudiante con discapacidad a la educación media académica y profesional y técnica.

Secretaría Nacional para la Ciencia y la Tecnología (SENACYT);	Desarrolla acciones dirigidas a: cumplimiento de los objetivos de Desarrollo Humano, Consolidación de la Democracia, Fortalecimiento de la seguridad ciudadana, Sostenibilidad ambiental y cambio climático.
Toyota Motor Corporation	Convenio con MEDUCA para apoyar a los Institutos Profesionales y Técnicos con especialidades en reparación de automóviles. (Mecatrónica) jóvenes de 15 a 18 años

Es importante destacar una de las experiencias que tiene como propósito el trabajo de vinculación con la comunidad para disminuir la deserción escolar, en contextos de alta vulnerabilidad social con niños, niñas y adolescentes de centros escolares oficiales en el corregimiento de El Chorrillo, ciudad de Panamá.

Experiencia significativa de vinculación de centros educativos con la comunidad	
Descripción de la experiencia	El Patronato Gimnasio Kiwanis preocupado por el alto índice de violencia, delincuencia, prostitución infantil, niños que son utilizados para transportar droga, la desintegración familiar, deserción escolar y el alto índice de adolescentes embarazadas, viene trabajando en la comunidad por más de 10 años, promoviendo actividades y programas de gran impacto social, beneficiando a nuestros niños/as, adolescentes y jóvenes. Principalmente y con especial atención a aquellos niños y niñas con menos oportunidades.
Programa	Educativo, cultural y deportivo para la atención a niños, niñas y adolescentes
Responsable	Club kiwanis de Panamá
Objetivo General	Promover y fortalecer los valores y capacidades de los niños/as, adolescentes y jóvenes a través de programas educativos, culturales, deportivos y de prevención.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Cautivar la atención de 670 niños y adolescentes en actividades deportivas de mayor afición tales como el fútbol, baloncesto, educativas y culturales en 2009 y 2010. • Fortalecer el conocimiento y habilidad de 350 niños/as y adolescentes en el área tecnológica, utilizando la Internet y otros ambientes tecnológicos en el 2009 y 2010. • Las capacidades de los niños, adolescentes y jóvenes con la enseñanza para de utilización del computador y sus programas. • Sensibilizar a los niños, adolescentes y jóvenes en la utilización de programas de capacitación dirigidos a los valores humanos, culturales y morales a través del deporte, y la cultura. • Equipar con implementos deportivos, culturales, educativo para la operatividad adecuada y eficientes de los programas. • Concienciar y sensibilizar a los niños, adolescentes y jóvenes en temas preventivos identificados en la comunidad del El Chorrillo. • Promover publicidad positiva relacionada con este programa que eleve la imagen de la comunidad de El Chorrillo. <p>Dar seguimiento en las escuelas del área y en sus hogares de las aptitudes y aptitudes de los niños, adolescentes y jóvenes que entren en los programas.</p>

7.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

El rol del equipo directivo de un centro escolar juega un papel muy importante en las tareas y funciones que determinarán la vida y dinámica del centro. En tal sentido, Fe y Alegría de Panamá ha desarrollado una experiencia muy significativa en esta materia por lo cual se decide sistematizar y compartir en este trabajo.

7.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar.

La gestión directiva en los centros educativos de Fe y Alegría Panamá se percibe como un proceso participativo del quehacer de los/as docentes dentro de la comunidad educativa. Este comprende los momentos de planificación, implementación y evaluación de las dinámicas pedagógicas propias de los centros educativos.

La gestión participativa en Fe y Alegría se concibe desde:

- El trabajo como una tarea de equipos
- El liderazgo como una acción compartida
- El poder ejercido en una red de relaciones
- La autoridad, transferida en las responsabilidades
- El conocimiento compartido.

A. *¿Qué busca resaltar Fe y Alegría Panamá en sus centros educativos con este proceso?*

La respuesta es, una gestión humana y humanizadora, que el/la docente lo viva y se comprenda y practique una participación desde la construcción de ciudadanías, descentralización y traslado del poder y la toma de decisiones (información compartida, decisiones colegiadas en equipo), de gestión del conocimiento producido por los equipos (los organiza y sistematiza), busca la innovación resaltando la creatividad al servicio de los demás, crea redes de trabajo (interrelación con la TIC's), entre otros.

Entre las experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno podemos vincular

- Formación de Equipos Directivos
- Formación de Formadores, Docentes Transformando Sueños

B. *Implementación de metodologías de formación*

La experiencia de formación “docentes transformado sueños”, buscó desarrollar a través de los libros de formación a directivos del Programa Cuatro (P4), de la Federación, los lineamientos teóricos y prácticos, bases para realizar una educación de calidad en los centros educativos Padre Joaquín López y López y San Ignacio de Loyola.

Ambos centros educativos se localizan en la provincia de Panamá, salvo que en contextos urbanos comercial y semiurbano, en áreas o zonas marginales donde la población tiene una economía informal (Centro Educativo Padre Joaquín López y López).

Es notorio rescatar que esta experiencia permitió realizar una articulación con el proceso de gestión directiva en los componentes de estilo de gestión (aspecto: estilo de liderazgo) y desarrollo del personal, aspecto: formación para el desarrollo profesional de equipos educativos, que impulsa el sistema de mejora de la calidad. El objetivo de esta sistematización fue analizar las estrategias metodológicas utilizadas para formación como resultado del análisis de las prácticas educativas de los docentes que en conjunto con los directores llevan el quehacer educativo en los procesos de enseñanza aprendizaje y brindan a toda la comunidad educativa.

La formación de equipos directivos fue también extendida a ejecutores de proyectos educativos a nivel de educación no formal que impulsa Fe y Alegría Panamá. Esto permitió además que los equipos directivos de los centros educativos en cuestión conocieran de viva voz cómo se desarrollan los procesos de formación desde la Educación de Jóvenes y Adultos en zonas indígenas.

Las competencias específicas que se buscaron alcanzar en dicha formación de formadores, “docentes transformado sueños” fueron:

- El trabajo como una tarea de equipos
- El liderazgo como una acción compartida
- El poder ejercido en una red de relaciones
- La autoridad, transferida en las responsabilidades
- El conocimiento compartido

C. *Entre los principales resultados de esta experiencia resalta que:*

- Permitted la integración y articulación en los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto en las comunidades donde Fe y Alegría tiene proyectos, como en sus centros educativos.
- Permitted reafirmar los procesos de identidad en Fe y Alegría, enmarcada en su visión y misión como Institución Educativa.
- Se reafirmaron prácticas educativas, a través de un aprendizaje colaborativo dentro de un proceso de formación y capacitación permanente.

7.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno.

La importancia y la necesidad de la participación de los diferentes actores sociales de la sociedad en la educación, ha sido planteada cada vez más como una estrategia de aceptación general. Al momento de plantearse estrategias nacionales en materia educativa, la mejora de calidad de la educación como un medio eficaz para avanzar en el desarrollo humano del país, entre otros aspectos, se piensa en la participación activa de organizaciones sociales, sector empresarial y la comunidad como uno de los actores más relevantes.

Si la educación se concibe como un proceso de aprendizaje que trasciende las fronteras de espacios físicos porque ella se desenvuelve en los ámbitos escolares, familiares, comunitarios y sociales; que trasciende la edad de los sujetos aprendientes porque es para toda la vida; entonces la vinculación del centro educativo con su entorno social, económico, político y cultural requiere algo más que atención e importancia. Al respecto existen experiencias significativas que ameritan ser consideradas como puntos de referencia para la adopción de decisiones en este campo.

Entre las cinco recomendaciones realizadas por el Banco Mundial (1990) para la reforma educativa en los países en desarrollo en la década de los noventa, destacan por ejemplo, “mayor participación de las familias y la comunidad” sugiriendo la búsqueda de un mayor involucramiento en la gestión escolar; asimismo una “mayor participación del sector privado y las organizaciones no-gubernamentales tanto en las decisiones como en la ejecución”. Esto en el marco de una diversificación de la oferta educativa, a fin de introducir la competencia en el terreno educativo (la competencia como mecanismo clave de la calidad).

7.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno

Desde diversos sectores del país se ha reiterado la necesidad de una mayor vinculación entre los centros escolares y su entorno social, económico, político y cultural. El Ministerio de Educación, a través de documentos de trabajo, planes operativos y estrategias de desarrollo conciben esta alianza como parte de una política de mejora de la calidad de la educación.

La escuela como pilar del sistema educativo “tiene que adoptar una organización y dirección más competente y profesional, con capacidad para planificar, superar, asesorar, inducir la participación, gestionar recursos y articularse adecuadamente a los programas y experiencias educativas de su contexto, asegurando que la escuela funcione como comunidad de aprendizaje, sus docentes como arquitectos de estos aprendizajes, sus estudiantes como sujetos con elevadas expectativas y capacidades cognitivas para seguir aprendiendo y las familias, como colaboradoras de este proceso” (Bernal;2013).

En tal sentido, pensar en las estrategias de articulación entre los centros escolares y la comunidad continua siendo uno de los desafíos en Panamá. Las experiencias desarrolladas en este campo, se presentan como programas y acciones que no logran impactar la comunidad y las relaciones sociales de las familias. Se precisa además, de la articulación entre las políticas públicas y los planes y programas de desarrollo nacional, regional y local.

El contexto social panameño presenta un escenario en que “menos del 50% de los jóvenes entre 15 y 17 años está escolarizado y la mayor parte de ellos no reciben una educación de calidad. Igualmente, planes y programas de estudio múltiples que atomizan el conocimiento y apuntan en dirección a una sociedad que ya no existe; insuficiencia de profesores en áreas científicas claves (matemática, química, física, biología); métodos

de enseñanza y evaluación inapropiados; insuficiente capacidad física en áreas urbanas y escasa oferta en las rurales, que inciden en la falta de cobertura y el abandono prematuro de sus estudios. Todo ello se une a un personal directivo insuficientemente formado y motivado” (Bernal; 2010).

El enfoque educación y sociedad, sugiere precisamente el reto de la contextualización de la relación entre escuela y comunidad, y de manera particular nos sugiere una mirada a las relaciones sociales que se establecen en el aula escolar pero que a su vez forman parte del conjunto de relaciones sociales que se instauran en el seno familiar, y en el ámbito comunitario. Lo relevante en este entramado sociocultural es que el tipo de relaciones que se instauren entre sujeto aprendiz-familia-escuela-sociedad, será determinante para el éxito o el fracaso del alumnado.

Se requiere entonces de impulsar procesos de discusión, indagación y adaptación de estrategias nacionales de educación desde un enfoque de la contextualización, de manera que responda a los desafíos de una sociedad compleja como la de nuestros tiempos.

7.6. Referencias bibliográficas

Bernal, Juan Bosco. Brechas vergonzosas en la calidad de la educación. Entrevista, Periódico El Panamá América, Panamá, 30 de junio de 2013.

Bernal, Juan Bosco. Entrevista a Juan Bosco Bernal (UDELAS): Los desafíos de la educación en Panamá. En Red AGE. 16 de octubre de 2013.

Bernal, Juan Bosco. La Educación Media: entre la tradición y la esperanza. La Estrella de Panamá, 4 de septiembre de 2010.

FUDESPA/Unidos por la Educación. La educación en Panamá: 5 metas para mejorar”. Panamá, 2013.

Ministerio de Educación. 2013, Año de la Consolidación, Camino a la Excelencia, MEDUCA, volumen 3, Panamá, 2013.

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa. Guía Para el Taller de Consulta Nacional. Preparación Para la Reforma Curricular de la Educación Media. Panamá, 2006.

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Panamá, 2009-2014. Panamá, 2009.

Sánchez, Luzmila. Informe Preliminar de Evaluación de Educación para Todos. Panamá, octubre, 1999.

Torres, Rosa María. Participación Ciudadana y Educación Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina.

Unesco. La Educación para Todos. Evaluación 2000.

www.meduca.gob.pa/Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Panamá 2009 -2014. (Infografía)

CAPÍTULO 8
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA CON SU ENTORNO
EN PARAGUAY**

Luciano Román Medina
Oscar Ignacio Parra Treposki

Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Paraguay

8.1. Introducción

Los centros educativos de educación media, como toda institución, empresa u organización, están inmersos en una sociedad donde tienen que establecer relaciones. En este sentido, las escuelas deben aprovechar las potencialidades que les ofrece la sociedad y tratar de incidir positivamente en esta.

Así, entre los fines de la educación paraguaya se menciona la formación de personas que en la construcción de su propia personalidad, logren la suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismos, con los demás, con la naturaleza y con Dios, es decir, una educación que busca el crecimiento del individuo en lo personal y lo social.

En este contexto, el presente artículo cuyo título es “Relación de los centros educativos de educación secundaria con el entorno en Paraguay”, analiza diversos aspectos del sistema educativo del país, y profundiza acerca de la educación media.

La metodología aplicada en la elaboración del artículo fue el análisis bibliográfico de publicaciones realizadas por el Ministerio de Educación y Cultura, y otros libros referentes al tema tratado. Asimismo, se recurrió a las consultas a profesionales que trabajan en la educación media, principalmente directores y docentes de la Ciudad de Carapeguá.

En el primer apartado se describe brevemente el sistema educativo paraguayo, trata sobre las políticas públicas llevadas a cabo por el Estado, las estadísticas sobre la atención educativa en el nivel medio y los programas educativos dirigidos a jóvenes de 15 a 18 años.

En el punto dos, se analizan las formas como se dan en la práctica la vinculación de las instituciones de educación media con la comunidad, las políticas públicas para relacionar los centros educativos con el entorno y describe algunas experiencias de vinculación con la comunidad en algunos colegios de Carapeguá y a nivel nacional.

En el tercer apartado, se abordan el rol del equipo directivo en la gestión del relacionamiento de la institución con la comunidad, las tareas y funciones que desempeña, así como algunas experiencias innovadoras en el ámbito.

Por último, se presenta un balance de los aspectos que se deben mejorar en cuanto la relación de las instituciones educativas del nivel medio con el entorno.

8.2. El sistema educativo y la atención a jóvenes de 15 a 18 años de edad

El sistema educativo paraguayo cuenta con cuatro niveles, que son la educación inicial, la educación escolar básica, la educación media y la educación superior. Los jóvenes cuyas edades comprendidas entre 15 a 18 años caben dentro de la Educación Media y del primer año de la Educación Superior; siempre que sigan una trayectoria escolar regular, acorde con sus respectivas edades. Anteriormente la educación secundaria incluía a jóvenes desde 12 a 17 años. Cabe aclarar que en la actualidad la educación secundaria recibe la denominación de educación media o nivel medio.

Al respecto, según publicaciones del MEC, la educación media atiende a adolescentes de 15 y 17 años de edad, ofrece una formación científica y tecnológica con tres años de duración y un solo ciclo. En este nivel, los estudiantes pueden optar por un énfasis o especialidad considerando sus inclinaciones. (Estadística Educativa 2009, Pág. 16)

Según datos proveídos por la Encuesta Integrada de Hogares (2000-2001), el Paraguay es un país con población eminentemente joven, lo cual implica que existe una gran cantidad de candidatos potenciales para la educación media.

De acuerdo con los registros del Ministerio de Educación y Cultura, en el 2009 el 39,5% de la población de 15 a 17 años de edad que debería estar estudiando en los colegios se encuentra trabajando, por lo que existe un conflicto o incompatibilidad entre actividad escolar y laboral.

La exclusión afecta en mayor medida a los jóvenes de las zonas rurales en comparación con sus pares de las zonas urbanas. Respecto a las causas del no acceso a la educación media y la deserción, según un estudio realizado por la Dirección General de Encuestas Estadísticas y Censos y la Encuesta Permanente de Hogares, elaborado en 2008, se encuentran la falta de recursos económicos, el trabajo, la falta de voluntad para estudiar, los motivos familiares, la distancia excesiva que en algunos casos existen entre las instituciones y las viviendas, principalmente en zonas rurales.

Sobre la exclusión educativa, Caputo (2009) sostiene que el Paraguay todavía no ha resuelto un problema fundamental, que es la escolarización secundaria de toda la población. Es una situación en la que los principales perjudicados son los jóvenes que pertenecen a los sectores sociales más vulnerables, en las que se encuentran personas campesinas, indígenas y pobres.

8.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes

En el marco de las políticas públicas de atención educativa a jóvenes, cabe destacar que hay avances en cuanto al acceso a educación comparado con años anteriores. Según Alcira Sosa, Directora General de Educación Media en el MEC (2011), en Paraguay se declaró en 2010 la obligatoriedad y la gratuidad de la Educación Media (Ley 4088/10), lo cual fue un gran logro, considerando su implementación gradual desde el 2011, año del Bicentenario de la Independencia Patria.

La declaración de la obligatoriedad y la gratuidad de la Educación Media, aunque constituye un respaldo legal, en la práctica no garantizan la igualdad o la oportunidad para todos en el acceso a los servicios educativos. La sociedad paraguaya misma no es consciente de los alcances y las implicancias de la declaración de obligatoriedad de la Educación Media, esto se evidencia en la indiferencia y la falta de acción, cuando hay jóvenes que no asisten a las instituciones educativas formales. Asimismo, no hay sanciones para los padres que no envían a sus hijos a las escuelas, y desde el Estado no se realiza un control y seguimiento efectivo a los jóvenes excluidos del sistema.

La gratuidad de la educación media, incluye específicamente a la matriculación y la provisión de útiles escolares (cuadernos, lápices, calculadoras...). No obstante, existen varios casos de instituciones educativas que cubren los gastos operativos de funcionamiento con aportes y colaboraciones de la comunidad educativa (docentes, padres de familia...).

El Plan Nacional de Educación 2024 cuyo objetivo es garantizar el acceso, la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación paraguaya como un bien público plantea entre sus objetivos, ampliar la cobertura en todos los niveles y modalidades educativas, garantizando condiciones adecuadas para el acceso, la permanencia y la culminación oportuna de las diversas poblaciones, poniendo especial énfasis en aquellas que están en situación de vulnerabilidad.

Caputo (2009, Pág. 60) menciona que el Viceministerio de la Juventud de Paraguay plantea ocho ejes de intervención, mediante los cuales pretende responder a los principales problemas del sector. El segundo eje aborda la inclusión educativa plena, y persigue entre sus objetivos referentes a los jóvenes de educación secundaria o media:

- Hacer efectiva la ley del medio pasaje gratuito y promover que se reconozca el pasaje gratuito completo.
- Fortalecer los programas de alfabetización de jóvenes y adultos.
- Empezar programas de promoción de acceso gratuito y permanencia en la universidad pública.
- Impulsar la adecuación curricular y metodológica de los planes de estudio y estimular la participación de los gobiernos locales, departamentales y municipales, específicamente en los lugares más pobres y alejados.
- Brindar capacitación a los gobiernos locales y actores sociales para la construcción participativa de la propuesta curricular oficial.

- Acortar las brechas entre la cultura escolar y las culturas juveniles.
- Construir más escuelas en el ámbito rural y semirural.
- Recrear, resignificar y jerarquizar las escuelas agrícolas.
- Desarrollar programas de inclusión educativa para sectores urbanos y rurales vulnerables.
- Aplicar políticas de compensación de déficit estructurales y fortalecer desde la escuela la identidad campesina y el arraigo juvenil.
- Desarrollar polos universitarios para jóvenes rurales.
- Romper el aislamiento de las comunidades campesinas, a través de programas de digitalización.

Por otra parte, el informe de gestión presentado por el MEC, en 2009, las becas de educación media beneficiaron a un total de 10.134 jóvenes de 9 departamentos y capital (Asunción), con un monto total otorgado de Gs.12.692.700.000. Y como primer paso para garantizar una educación gratuita se exoneró el pago de aranceles relacionados a la expedición de diplomas a egresados.

En líneas generales se puede sostener que hubo grandes avances en cuanto al acceso a la Educación Media comparado con años anteriores. Se nota un gran esfuerzo desde el Estado para mejorar el acceso a la Educación Media y una mayor concienciación de la población paraguaya acerca de la importancia de cursar estudios cada vez más superiores, en comparación con años o décadas anteriores, cuando no cursar la educación media o conformarse con la educación escolar básica, era visto casi como algo normal.

Sin embargo, estos avances no significan que no exista nada por hacer, al contrario, aún falta mucho por mejorar en materia de acceso, eficiencia en la retención de estudiantes y por sobre todo en la calidad de la educación que se ofrece; principalmente en las zonas más pobres y más alejadas de los centros urbanos, donde existen diferencias en materia de infraestructura y recursos humanos entre las instituciones.

8.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes

De acuerdo con los datos proveídos por la Secretaría Técnica de Planificación y la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (STP y DGEEC), la proyección estimativa de la población de 15 a 17 años de edad para el 2008, está conformada por 402.927 jóvenes, de los cuales el 53% reside en zonas urbanas.

Conforme con las informaciones proporcionadas por el Sistema de Información de Estadísticas Continuas (SIEC), en el 2008, del total de jóvenes de 15 a 17 años, solo el 68,8% (277.016) están matriculados en algún programa educativo, pero esto no implica que esté en el nivel correspondiente a su edad, porque existen casos de sobreedad que pueden ser causados por el ingreso tardío al sistema educativo, la repitencia y la deserción temporal.

Respecto a la atención a los jóvenes en la educación media, Alcira Sosa, Directora de la Educación Media en el MEC, basada en los estudios estadísticos del 2008, sostiene que en el Paraguay el 35% de los jóvenes de 15 a 17 años se encuentran fuera del sistema educativo.

No obstante, es importante considerar que la cantidad de excluidos puede ser menor actualmente (2013), considerando los avances experimentados en los últimos años, como la declaración la gratuidad y obligatoriedad de la educación media.

Por otra parte, según las cifras estadísticas del Ministerio de Educación y Cultura (2008) en el Paraguay existen 2477 instituciones que ofertan la educación media: 78% de gestión oficial, 16% de gestión privada, y 6% de gestión privada subvencionada. En este sentido, es importante puntualizar que las instituciones privadas y privadas subvencionadas gozan de mayor prestigio frente a las estatales, teniendo en cuenta que los padres de familias con mayores recursos económicos, por lo general prefieren escuelas privadas o privadas subvencionadas. Esto puede obedecer a que los colegios privados cuentan con mejores infraestructuras y recursos humanos que las estatales.

En cuanto a los datos sobre deserción, según los registros del MEC, en el 2008 afectó al 4,7% de la matrícula total, lo que en número absoluto significa que más de 10.000 jóvenes abandonaron la Educación Media.

Estos datos estadísticos evidencian que entre los retos de la Educación Media figuran el mejoramiento del acceso y la retención de estudiantes dentro del sistema educativo. Existe la necesidad de potenciar la atención especializada a los jóvenes que presentan bajo rendimiento académico, porque son los principales candidatos a la deserción. En este sentido, en la mayoría de los colegios no se implementan tutorías individuales o de pequeños grupos, destinados a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

8.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

Dentro de los programas educativos de atención a jóvenes se encuentran los programas de educación permanente que están dirigidos a jóvenes y adultos que por alguna razón no pudieron cursar o terminar sus estudios en las edades correspondientes.

Según publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, existen otras modalidades de atención educativa impartidas por el MEC, como las siguientes:

- La Educación Básica Bilingüe para Jóvenes y Adultos para personas de 15 años en adelante.
- La Educación Especial para personas con necesidades educativas especiales.
- La Educación Media a Distancia para jóvenes y adultos que no han terminado la educación media.
- La Educación Media Alternativa de Jóvenes y Adultos que es un programa para persona de 17 años en adelante, que concluyeron la educación básica.
- La Formación Profesional basada en un currículo específico enfocado a la preparación de mano de obra capacitada.
- El programa Alfa Bilingüe Prodepa Prepara, diseñado para disminuir el índice de analfabetismo.

Asimismo, el MEC implementa el Programa de Culminación de Estudios para el Nivel Medio (ProCEM) dirigido a los estudiantes que hayan cursado y completado los tres cursos del nivel medio en cualquiera de las modalidades de Bachillerato del currículo vigente a partir del año 2002, y que tengan pendiente de aprobación una o más disciplinas según las normativas definidas en los criterios de promoción del Manual de Valoración de los Aprendizajes del Nivel Medio. (Resignificación de la Educación Media Hacia una Garantía de los Derechos en la Escuela Pública Paraguaya de Nivel Medio, 2011, Pág. 54).

En el marco del ProCEM, de acuerdo con las publicaciones del MEC, a partir del 2007 se implementa un curso alternativo denominado "EDUCACIÓN MEDIA ABIERTA", con un programa modular flexible que permite al estudiante progresar a su ritmo y diseñar su itinerario formativo adecuado a sus características y necesidades. El curso está dirigido a jóvenes de 15 a 20 años, que han culminado la educación escolar básica pero que se encuentran en situación desfavorable para la continuidad regular de la educación media y que desean concluir sus estudios. Funciona en la modalidad semipresencial, de carácter modular, con tutores por áreas y con un periodo mínimo de culminación de tres semestres. (Ibídem, Pág. 52)

En cuanto a los programas educativos dirigidos a jóvenes, es importante mencionar que no solo el MEC trabaja al respecto. En este sentido, el Ministerio de Justicia y Trabajo cuenta con dependencias que promueven la capacitación profesional de jóvenes y adultos. Así, el Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP), que cuenta con sede en la mayoría de los departamentos del país, ofrece Programas de Computación, Programas de Capacitación a Distancia (PROCADIS), Programas de Aprendizaje para Jóvenes (PAJ). Además, ofrece cursos de electricista domiciliario, electricista del automóvil, confeccionista de camisas, mecánico de motocicletas, operador de computadoras, entre otros, según consta en la página web de la institución.

El Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL) es otra institución dependiente del Ministerio de Justicia y Trabajo. Según publicaciones en su página web institucional, su objetivo es implementar programas tendentes a la formación y capacitación laboral de jóvenes buscadores del primer empleo, microempresarios y pequeños productores rurales.

Los programas mencionados dan cuenta de que existe voluntad por parte del Estado de mejorar el acceso a la educación media, y compensar la exclusión educativa mediante cursos alternativos de formación laboral, sin embargo, no siempre alcanzan a los sectores más desfavorecidos como: poblaciones indígenas, poblaciones rurales de escasos recursos y poblaciones marginales de las zonas urbanas.

Por lo tanto, es necesario que el Estado, aparte de ofrecer los cursos, busque los mecanismos y promueva acciones innovadoras para garantizar la gratuidad y la obligatoriedad de la educación media, sobre todo para beneficiar a los sectores más vulnerables.

8.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

Una de las formas de vinculación de los centros educativos y la comunidad es mediante las pasantías laborales que realizan los estudiantes del 3° curso, de los Bachilleratos Técnicos. Al respecto, el Reglamento de Pasantía establece en su Artículo 2, que las pasantías estarán destinadas a propiciar la complementación del proceso de enseñanza de aprendizaje, prepararlo para su desempeño en el campo laboral, adaptarlo social y psicológicamente a su futura vida profesional.

El reglamento sobre pasantías establece los objetivos de las diversas modalidades de los Bachilleratos Técnicos y las formas como deberán llevarse a cabo. Por ejemplo, respecto al Bachillerato Técnico en Salud, sostiene que los estudiantes deben elaborar un plan de acciones en la comunidad, que incluye actividades como: delimitar área de influencia, realizar encuestas, priorizar los problemas comunitarios, elaborar, ejecutar y evaluar un proyecto de salud comunitaria. Así también figura como objetivo elaborar un plan de acción en Centro Asistencial que implica participar de consultorios, realizar preconsultas, acompañar en la inmunización y realizar charlas en salas de espera.

Asimismo, los proyectos educativos que ejecutan los estudiantes del 3° curso de todas las modalidades del Bachillerato, constituyen una de las estrategias de vinculación con la comunidad más planificada y sistematizada. Según la Lic. Mirna Ramírez, quien se desempeña como evaluadora en una institución de Educación Media de Carapeguá, los proyectos consisten en un trabajo de investigación, que generalmente está vinculado con algún problema de la comunidad y debe ser un tema acorde con el estudio o la especialidad del alumno. Mediante esta actividad, los alumnos se contactan con personas del entorno institucional; realizan entrevistas, encuestas, observación, entre otras actividades.

Para la ejecución del trabajo de investigación las instituciones educativas establecen el reglamento de presentación, que incluyen aspectos relacionados a formatos y contenidos. Se eligen profesores coordinadores y tutores para cada proyecto de investigación. Los resultados son presentados y defendidos ante un tribunal examinador compuesto por docentes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa, quienes otorgan una calificación que sirve para la aprobación de la educación media.

Otra manera de vincularse los colegios con la comunidad es a través de los proyectos institucionales, donde se involucran toda la comunidad educativa (directores, docentes y estudiantes de todos los cursos). Sin embargo, se percibe la necesidad de hacer un mayor seguimiento a la ejecución de los proyectos, que en muchos casos se caracterizan por la superficialidad y como una mera actividad para cumplir con los requisitos establecidos en los reglamentos.

Por otra parte, existen otras formas de relacionamiento de los colegios con la comunidad, que se dan de forma más esporádica y menos reglamentada. En este sentido, casi todos los años se organizan desfiles estudiantiles en la fecha de la Independencia Nacional, que es el 14 de mayo. Estos desfiles se caracterizan por la gran afluencia de personas, entre los cuales se encuentran autoridades nacionales, locales, padres de familias y jóvenes. En la realización de esta actividad, generalmente participan varias instituciones como: la Municipalidad, las Supervisiones, la Policía, la Milicia, el Cuerpo de Bomberos, entre otras. Así también, en los últimos años se registran experiencias de participación de estudiantes en campañas de concienciación sobre el cuidado del medio ambiente.

8.3.1. Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

En Paraguay, las instituciones educativas de todos los niveles (inicial, básica, media y superior) se caracterizan por su escasa vinculación con su entorno, Las escuelas, los colegios y las universidades; generalmente no res-

ponden a los problemas de la comunidad. Prevalece el modelo de escuela centrada en sí misma y poco abierta a la sociedad.

La Constitución Nacional expresa en su Artículo 75: “La educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, en el Municipio y en el Estado...”. Por otra parte, según se ha mencionado más arriba, el Viceministerio de la Juventud, en uno de sus objetivos relacionados a la educación media, plantea la estimulación y la participación de los gobiernos locales, departamentales y municipales, especialmente en las zonas más pobres y alejadas.

No obstante, se percibe una escasa participación de la sociedad, el Municipio y las familias en el ámbito educativo. En este sentido, el poco involucramiento de las familias normalmente se nota en el gran ausentismo en las reuniones de padres organizadas en los colegios, así como en el delegamiento casi exclusivo de la responsabilidad de la educación de los hijos a los maestros. Este problema, se ve profundizado por la emigración de los padres a otros países en busca de mejores oportunidades, lo cual ocasiona una disgregación del núcleo familiar.

En cuanto a las Municipalidades, la participación en el ámbito educativo, generalmente se reduce a la coordinación y entrega de los útiles escolares provenientes de la Administración Central, y a la organización de actividades ocasionales, como los desfiles estudiantiles, concursos de lecturas y financiamiento de excursiones con fines educativos.

En relación a los objetivos de la educación paraguaya que abordan cuestiones sociales figuran la formación la conciencia ética de los educandos de modo que asuman sus derechos y responsabilidades cívicas, con dignidad y honestidad, y el desarrollo de valores que propicien la conservación, la defensa y recuperación del medio ambiente.

En este sentido, según publicaciones del MEC, donde se tratan los resultados que arrojó un estudio internacional sobre civismo realizado en 2009, el Paraguay está ubicado en el penúltimo lugar, de un total de 38 países participantes. Al respecto, el Dr. Luis Alberto Riart, ministro de educación en ese periodo, manifiesta que el avance no se podrá lograr solo a través de las escuelas, sino mediante la articulación de otros sectores y organismos, considerando que la educación cívica es una responsabilidad de todos.

Algunos de los ejemplos claros donde se evidencian la escasa educación cívica son la contaminación ambiental, basuras diseminadas en las orillas de las rutas, y el escaso cumplimiento de las normas. Es común ver a estudiantes, docentes y profesionales de cualquier ámbito, que transgreden las reglas de tránsito por citar un ejemplo.

En líneas generales, en el Paraguay se percibe la necesidad de potenciar la vinculación de los centros educativos con las comunidades, desarrollar convenios interinstitucionales e insistir en la educación cívica que tenga un impacto social.

8.3.2. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

En el marco de los trabajos y proyectos ejecutados por los estudiantes del 3° curso, existen ejemplos de diversas experiencias en las instituciones educativas de Educación Media.

A. Experiencias en el Colegio San Alfonso

En el Colegio Católico Privado Subvencionado San Alfonso de Carapeguá, se han ejecutado varios proyectos de repercusión social. En el 2009, los estudiantes del 3° Curso de la especialidad Ciencias Básicas, ejecutaron un proyecto titulado: “Contaminación ambiental en el área urbana de Carapeguá”, cuyos objetivos fueron: analizar los diferentes elementos contaminantes en el área urbana de la ciudad de Carapeguá, adoptar una actitud científica en la investigación de los fenómenos acontecidos en el medio ambiente, asumir una postura crítica ante los datos obtenidos, reconocer los signos de peligro que refieren la práctica inadecuada de la relación con el ambiente y concebir planes de solución.

La metodología utilizada en la ejecución del proyecto incluyó la investigación bibliográfica, la aplicación de entrevistas y encuestas. Asimismo los estudiantes realizaron una campaña de concienciación mediante la elaboración de carteles con mensajes referentes al cuidado del medio ambiente.

Otro proyecto similar ejecutaron los estudiantes del 3° del énfasis Ciencias Básicas del mencionado colegio en 2010. El trabajo fue titulado "Mejorando el arroyo Capilla", que cruza la zona urbana de Carapeguá y planteó como objetivos: mejorar el entorno del arroyo Capilla en lugares específicamente seleccionados, concienciar sobre el grado de contaminación de arroyo Capilla a través de la divulgación de los resultados de investigaciones existentes, e involucrar a los vecinos y a las autoridades locales.

Las actividades que formaron parte de este proyecto fueron la investigación bibliográfica referente al tema, la observación, la realización de fotografías del lugar, objeto de estudio y la aplicación de encuestas. Asimismo los estudiantes llevaron a cabo la limpieza del arroyo y su entorno, y el cultivo de plantas ornamentales.

Por su parte los estudiantes del 3° Cursos del énfasis de Ciencias Básicas, en el 2011, año de la independencia del Paraguay, investigaron temas referentes a la historia del país. Los temas de investigación fueron: Historias de familia, y el rol de las mujeres y de los hombres de ayer y hoy; Historia de la educación paraguaya, Historia de la propiedad de la tierra y los conflictos por su posesión, Medios de transporte de ayer y hoy, Historia de la vivienda de ayer y hoy o de templos de la comunidad, Historia política: revoluciones, democracia y dictadura.

B. Experiencias en el Colegio Mariscal José Félix Estigarribia

Según el Lic. Arnaldo Larrea, director general de la institución, existen iniciativas comunitarias que se llevan adelante principalmente en el área de medio ambiente. Otro ejemplo concreto donde se vinculó el colegio con otras instituciones de la comunidad, fue una jornada de charlas sobre prevención de consumo de drogas y tráficos de estupefacientes, que fue organizada a iniciativa de la Cooperación Escolar del Colegio Mariscal José Félix Estigarribia.

Asimismo, la institución se relaciona con otros colegios de educación media de la zona mediante el préstamo de infraestructuras como: el Laboratorio de Informática, de Ciencias Naturales, Física y Química. En este sentido, es importante mencionar que en Paraguay no todas las instituciones cuentan con la infraestructura requerida.

C. Experiencias en el Colegio Virgen Poderosa

En el Colegio Católico Privado Subvencionado Virgen Poderosa de Carapeguá, se llevaron a cabo proyectos comunitarios, donde se implican alumnos, profesores y personas de la comunidad. Según el Lic. Venialdo Santacruz, docente coordinador de proyectos, los estudiantes del Nivel Medio con énfasis en Ciencias Básicas realizaron proyectos de investigación que se orientan hacia la búsqueda de una respuesta a una problemática del entorno, e incluyen actividades como la investigación bibliográfica y los estudios de campo enfocados hacia una población o una muestra, según los casos.

Algunos proyectos ejecutados por alumnos de la Ciencias Básicas fueron:

- La importancia de la buena alimentación para prevenir enfermedades.
- La importancia de la reforestación para el equilibrio ambiental.
- Elaboración de una crema facial a base aguacate para sustituir las de origen químico.
- La contaminación del arroyo Capilla y sus consecuencias.

Por otra parte, según el Lic. Santacruz, los estudiantes del área de Ciencias Sociales investigaron sobre los siguientes temas:

- Origen de la Plaza Gral. José Eduvigis Díaz como símbolo de la ciudad de Carapeguá.
- Los intendentes municipales de la ciudad de Carapeguá a través de la historia.
- La influencia de las redes sociales en los jóvenes estudiantes del Colegio Virgen Poderosa.

- Personas ilustres de Carapeguá, que se basa en un análisis documental y bibliográfico sobre la vida y obras de trascendental importancia de los carapeguños que han aportado al crecimiento de la ciudad de Carapeguá en el ámbito político, artístico y religioso.

En cuanto a los proyectos presentados por los estudiantes de los 3^o cursos de la Educación Media, es importante mencionar que existen pequeñas diferencias dependiendo de las instituciones. En este sentido, hay colegios donde los alumnos ejecutan proyectos de investigación y otros en el que llevan a cabo proyectos institucionales y comunitarios que no incluyen investigación. Asimismo, los proyectos de investigación no siempre son de repercusión social, con frecuencia son trabajos monográficos que se basan en indagaciones bibliográficas.

D. Otras experiencias

En el marco de los proyectos de carácter comunitario y de relaciones interinstitucionales, existen emprendimientos de alcance nacional, promovidos por el MEC y otras organizaciones o empresas. En este sentido desde el 2011 se viene realizando el “Concurso para Colegios Oficiales del Paraguay el Saber va Contigo”, dirigido a estudiantes de nivel medio y organizado por la Dirección del Bachillerato Científico y la Producción del Programa El Saber va Contigo y el Canal 13. En el 2011 participaron 69 colegios de gestión oficial, 244 estudiantes del nivel medio de 15 departamentos geográficos del país. El objetivo de este emprendimiento es propiciar espacios de interacción entre los jóvenes para el desarrollo de conocimientos en los diversos ámbitos.

El proyecto denominado “Visitas al complejo turístico de Itaipú”, cuyo objetivo es promover actitud crítica y reflexiva de los estudiantes del nivel medio, hacia la riqueza natural del complejo turístico de Itaipú. Este emprendimiento se inició en el año 2011 y alcanzó a 4545 jóvenes estudiantes a nivel nacional.

El proyecto denominado “Escuelas Abiertas: El colegio nuestro punto de encuentro” ejecutado en 2011 benefició a niños y jóvenes de la educación formal y no formal. Se realizó con la cooperación de las Municipalidades, Gobernaciones, Centros de Salud, Cuerpos de Bomberos entre otras entidades. Tuvo como objetivos promover espacios sociocomunitarios, de recreación y aprendizaje para el desarrollo personal y social del estudiante, promover la escuela pública como espacio de interculturalidad, participación y vivencia de valores sociales para la formación ciudadana del joven. El proyecto, según la experiencia ha exaltado el entusiasmo de los jóvenes incluso de los padres, quienes no dudaron en apoyar y colaborar en la ejecución de las actividades.

8.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

El rol de los directivos en lo referente a la gestión de las relaciones con el entorno es determinante y clave. Normalmente, en Paraguay los directores actúan de nexo entre la institución y la comunidad, y se desempeñan como principal coordinador de los proyectos comunitarios. En este sentido, los directivos son quienes se encargan de organizar y coordinar con los docentes la planificación y ejecución de los proyectos.

Así también, los directores actúan como representantes del centro educativo en los actos de lanzamientos de proyectos y otras actividades sociales de diversas índoles. Les corresponde llevar a cabo las reuniones con los padres de familias, con la Asociación de Cooperación Escolar y gestionar las relaciones interinstitucionales.

Es importante considerar que la postura y la actitud que adoptan las personas que dirigen las instituciones educativas respecto a la comunidad, y al rol de las escuelas en este ámbito son factores determinantes para que se potencien los relacionamientos y los vínculos con el entorno. En este ámbito, el Paraguay se caracteriza por contar con una población con poca visión del bien común, lo cual influye a que las instituciones permanezcan cerradas en sí mismas.

8.4.1. Funciones y tareas que desempeñan o pueden desempeñar los directivos

Las funciones que realizan los directivos en la gestión de la relación del centro educativo con el entorno son complejas y determinantes para la concreción y el éxito de los emprendimientos.

Según la Lic. Oliva Silva, directora en una institución de educación media en la ciudad de Carapeguá, las actividades que llevan a cabo los miembros del equipo directivo para vincular el centro educativo con la comunidad son: diagnosticar las necesidades o problemas de interés prioritario junto con los profesores, impulsar los proyectos educativos, realizar orientaciones pedagógicas, gestionar recursos económicos, humanos y materiales, acompañar los procesos de desarrollo de los proyectos, evaluar las experiencias y realizar la rendición de cuentas de lo realizado.

Otras actividades llevadas a cabo por los directivos son la coordinación de acciones referentes a la ejecución de los proyectos de los 3° cursos y tareas operativas. En este sentido, los directores son quienes organizan las reuniones para coordinar los trabajos que atañen a los proyectos, asignan los profesores que desempeñarán la función de tutores, realizan un seguimiento a las actividades, solicitan informes a los profesores sobre los avances de los trabajos. Cabe destacar que estas funciones desarrolladas por el equipo directivo son factores determinantes, ya que sin las mismas los emprendimientos corren el riesgo de quedar estancados.

8.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno

Desde el Ministerio de Educación y Cultura se han hecho algunos esfuerzos para mejorar la gestión educativa en la educación media. En este sentido, según Alcira Sosa, en la intencionalidad de promover la participación, la exigibilidad de los derechos y la responsabilidad por las acciones de decisión colectiva se han contemplado actividades organizadas para los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Sosa sostiene que la gestión directiva es importante para mejorar la calidad educativa en las instituciones, por eso se apuesta a generar espacios de formación continua que posibilite el apoyo a los directores. En una primera fase contempló la participación de 200 directores de todo el país que son referentes de capacitación continua en el nivel medio, de modo a constituir una Red de Directores de Educación Media que pueda impulsar a nivel local la discusión sobre la educación media en los diferentes ámbitos. (Resignificación de la Educación Media. Hacia una garantía real de derechos en la Escuela Pública Paraguaya de Nivel Medio, 2011, Pág. 84)

Las redes de Directores de Educación Media, constituyen un espacio que permiten un proceso participativo, pluralista y democrático para el mejoramiento de la gestión de las instituciones.

Según Alcira Sosa, el MEC propugna una gestión participativa y eficiente. En este sentido, se ha propiciado la creación de espacios para el encuentro de directores de todos los departamentos geográficos, donde se abordan temas referentes a aspectos administrativos, organizacionales, pedagógicos y comunitarios que hacen al funcionamiento de la escuela secundaria. En los encuentros, los supervisores y coordinadores departamentales acompañan y asesoran a los directivos. Uno de los temas abordados en la reunión realizada en 2009 fue los proyectos educativos como estrategia de evaluación de los aprendizajes del 3° curso. (Hacia una garantía real de derechos en la Escuela Pública Paraguaya del Nivel Medio, 2011, Pág. 87)

Una experiencia interesante constituye la participación de las Asociaciones Cooperadoras Escolares (ACE) integradas por los padres de familias que trabajan de manera coordinada con los directivos en la ejecución de proyectos y en el manejo de los fondos adjudicados a la institución por la Administración Central. Con esto se busca el uso transparente y eficiente de los recursos de la institución, considerando que los directores deben rendir cuentas de los gastos e inversiones realizados a la ACE.

Asimismo, en algunas instituciones los directores aplican incentivos consistentes en certificados de reconocimiento a los profesores que llevan a cabo proyectos y emprendimientos exitosos con sus estudiantes.

8.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno

El sistema educativo paraguayo se caracteriza por su centralismo administrativo, aunque el Estado pregona la participación de las instituciones locales como las Gobernaciones y las Municipalidades, estas, no cuentan con políticas públicas hacia el sector, considerando la realidad en las que se desenvuelven la mayoría de las instituciones educativas.

Sobre el tema, la Lic. Oliva Silva, directora del Colegio San Alfonso de Carapeguá, sostiene que existe poco involucramiento de las autoridades locales de los diferentes estamentos en la educación y escasa visión de los problemas sociales por parte de algunos directores de instituciones educativas. Sin embargo, según manifiesta Silva, no existen grandes dificultades para la ejecución de proyectos comunitarios.

Por su parte, el Lic. Arnaldo Larrea, director de una institución educativa de Carapeguá menciona que uno de los factores determinantes que influye en el fracaso de los proyectos es la falta de seguimiento. Sostiene que, en los lanzamientos de proyectos comunitarios, se empieza con toda la parafernalia, ruido de prensa, asistencia de autoridades; y para el segundo encuentro ya prácticamente nadie asiste.

Otro factor desfavorable para el desarrollo de proyectos comunitarios es la falta de recursos económicos y de control que deben ejercer las autoridades competentes. Cabe destacar que las escuelas generalmente cuentan con un fondo reducido otorgado por la Administración Central, motivo por el cual muchas veces se realizan actividades tendientes a recaudar dinero para costear los emprendimientos, o se recurre a patrocinios de empresas o negocios.

Estos datos evidencian la necesidad de potenciar en los colegios, el relacionamiento con organizaciones y empresas, municipalidades, gobernaciones, para que estas se involucren en la educación, lo cual es muy importante, pues el proceso educativo es un hecho complejo que requiere la participación de los diversos sectores de la comunidad.

Según Alcira Sosa, algunas debilidades en la capacidad de gestión son la organización de las supervisiones que no permite el acompañamiento a las instituciones en lo pedagógico y administrativo (distancia, limitación de recursos, entre otros). Por otra parte, los directivos están absorbidos por los requerimientos administrativos, lo que limita el desarrollo de otras actividades en el ámbito de la gestión.

Es importante mencionar que las supervisiones generalmente tienen muchas instituciones a su cargo y la mayoría están asentadas en zonas urbanas, esto en la práctica implica menos acompañamiento a los colegios rurales de zonas alejadas.

Asimismo, es necesario definir el papel social de los colegios, desde la Administración Central, de manera a buscar los mecanismos adecuados para potenciar la vinculación de los centros educativos con la comunidad.

Sin embargo, existen varias experiencias de vinculación de los centros educativos con la comunidad en los últimos años, principalmente en las zonas urbanas.

Los colegios ubicados en zonas rurales se encuentran en situaciones menos favorables, teniendo en cuenta que no disponen en sus alrededores de otras organizaciones o empresas con las que pueden establecer convenios y obtener patrocinios.

8.6. Referencias bibliográficas

Caputo, Luis Alberto (2009). *Realidades y desafíos de la juventud paraguaya. Una mirada desde la situación socio-demográfica y la orientación de políticas públicas*. Asunción-Paraguay.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura (2009). *Estadística Educativa 2008*. Asunción.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Educación Media. Dirección de Bachillerato Técnico (S/F). *Reglamento de Pasantía*. Asunción.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura (2010). *Construyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Estudio sobre educación cívica y ciudadanía 2009*. Asunción.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura Presidencia de la República del Paraguay (2009). *Informe de Gestión 2009*. Asunción.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura (2012). *Desarrollo de Capacidades en la Educación Media*. Asunción.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Resignificación de la Educación Media (2010). *Construyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya*. Asunción.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Resignificación de la Educación Media (2011). *Hacia una garantía real de derechos en la Escuela Pública Paraguaya del Nivel Medio*. Asunción.

Nuestra Constitución Nacional (2007). Asunción: Editado por Campaña por la Expresión Ciudadana.

Paraguay. Servicio Nacional de Promoción Profesional. *Programa de Computación*. http://www.snpp.edu.py/v2/index.php?option=com_content&view=article&id=74:programa-de-computacion&catid=38:lista-de-programas&Itemid=58 (consulta: 22-08-2013).

Paraguay. Servicio Nacional de Promoción Profesional. *Listado de cursos a iniciar*. <http://www.programacionsnpp.com/publico/> (22-08-213)

Paraguay. Sinafocal. *¿Qué es SINAFOCAL?* http://www.mjt.gov.py/sinafocal/?page_id=6 (23-08-2013)

CAPÍTULO 9
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN PERÚ**

Rosa María Tafur Puente
Guadalupe Suárez Díaz

Pontificia Universidad Católica del Perú

9.1. Introducción

En los últimos años los resultados del aprendizaje escolar en los distintos niveles de la educación básica han puesto en evidencia las limitaciones y deficiencias existentes en aspectos que van de lo macro a lo micro educativo. Como respuesta a esta problemática, tanto las políticas educativas nacionales como las institucionales se encuentran encaminadas a disminuir las brechas existentes entre los estudiantes, tanto en lo referente a cobertura como a calidad educativa. En ese sentido, las instituciones públicas y privadas están realizando esfuerzos, a veces paralelos y dispersos, y otras coordinados, para contribuir a la mejora de la calidad educativa.

En el presente capítulo pretendemos brindar una mirada general y descriptiva de las políticas y acciones que se ejecutan en el Perú con ese propósito, y los retos que la realidad plantea afrontar.

9.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años

Durante el periodo comprendido entre los años 2012 y 2013 la política educativa peruana inició un cambio en el quehacer educativo de las 70 mil instituciones educativas públicas del país, tanto a nivel de estudiantes como de docentes, en relación a “la mejora de los aprendizajes y el cierre de brechas, el impulso al desarrollo profesional de los docentes, y la modernización y descentralización de la gestión”. (Ministerio de Educación, 2013, p.11)

Estos cambios se empezaron a evidenciar en distintos órdenes: en el material didáctico para los profesores y para los estudiantes, en la atención en salud y alimentación, fundamentalmente para los niveles de educación inicial y primaria, y en la asesoría pedagógica a los profesores para la planificación de metas en el aprendizaje de los estudiantes, así como en el plan de mejora para alcanzarlo.

Si bien el énfasis de estas innovaciones se dirige a los niños de los dos primeros niveles de la educación básica: nivel inicial y nivel primaria, los estudiantes que cursan educación secundaria también se ven favorecidos por ellas, tal como indicaremos a continuación.

9.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes

Las políticas de aprendizaje y el cierre de brechas son prioritarios en la educación peruana, y dentro de ellas, la **Política Educativa 1** “Aprendizajes de calidad para todos con énfasis en comprensión lectora, matemática, ciencia y ciudadanía” tiene como propósitos “mejorar el acceso a la educación e impulsar un conjunto de aprendizajes fundamentales, en el ámbito del Lenguaje, la Matemática, las Ciencias y la Ciudadanía”. (Ministerio de Educación, 2013, p. 14).

Atendiendo esta prioridad, a través del Programa de Logros de Aprendizaje (PELA), el Ministerio de Educación plantea objetivos destinados al diseño de un Marco Curricular orientado hacia los aprendizajes que necesita la comunidad nacional. Estos están encaminados a fortalecer las condiciones necesarias para el logro de aprendizajes significativos en las aulas; proporcionar a los docentes las herramientas pedagógicas que optimicen su desempeño tales como materiales educativos y equipos. Asimismo, contratar a tiempo a los docentes y mejorar las condiciones necesarias que les permitan cumplir con calidad sus horas lectivas efectivas; promover la certificación de formadores pedagógicos, potenciar el liderazgo de los directores y de los docentes, y establecer los criterios que permitan focalizar instituciones educativas que ingresen en un proceso de acompañamiento para su mejora.

Al mes de junio del presente año, la aplicación de la Política 1 ha obtenido logros importantes tales como la distribución de 16 millones 293 mil 349 módulos de comprensión lectora, Matemática, Ciencia, Tecnología y Ambiente y equipos audiovisuales para 1 millón 946 mil 646 estudiantes de educación secundaria y 116 mil 806 docentes. Además, el 100% de las instituciones educativas públicas ha recibido 40 mil kits educativos tecnológicos conteniendo 4 DVD cada uno por escuela; 5 mil 700 instituciones educativas están interconectadas al Sistema Digital de Aprendizaje Perú Educa, plataforma que proporciona servicios tecnológicos variados a estudiantes, docentes, directores y padres de familia a nivel nacional.

Considerando que la política social es intersectorial, el Ministerio de Educación en coordinación con el Ministerio de Salud, con el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social y con los gobiernos regionales, están articulando esfuerzos para que la alimentación y la salud de los escolares de las instituciones educativas públicas se optimice.

Desde la **Política 3**: “Mejora significativa de logros de aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes en zonas rurales”, se pretende superar las brechas existentes en calidad educativa, acceso, cobertura e infraestructura en las escuelas de zonas rurales del país, tanto las castellano-hablantes como las bilingües, mediante el fortalecimiento del trabajo docente, la implementación de las instituciones educativas, el incremento de vacantes, el fomento del empleo pedagógico de las tecnologías de la información y de la comunicación y una vinculación articulada de la gestión educativa con los gobiernos regionales y locales en la atención de las demandas de los niños y adolescentes de las áreas rurales del país.

Un logro importante de la ejecución de la Política 3 a junio de 2013 es la aplicación de un modelo de atención desarrollado para secundaria rural. Mediante el modelo se realiza una reorganización curricular pertinente a los temas productivos locales; los que se llevan a cabo mediante una gestión participativa de la institución educativa vinculada con la comunidad. Durante el presente año, 132 instituciones de educación secundaria de las zonas rurales pertenecientes a los Departamentos de Huánuco, Apurímac, Amazonas, Puno y Lambayeque han sido seleccionadas para implementar el programa en coordinación con los correspondientes gobiernos regionales .

Como parte de la misma Política 3, en ocho regiones del país: Ayacucho, Cajamarca, San Martín, Huánuco, Loreto, Amazonas, Puno y Lima Metropolitana se han creado tres colegios de educación secundaria por región, como resultado del estudio de oferta y demanda realizado.

Asimismo, el Ministerio de Educación ha dotado a 164 instituciones educativas estatales de educación secundaria de comunidades de zonas rurales y de frontera, con materiales y recursos educativos para el empleo de las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje

Otro logro alcanzado como parte de esta Política es la mejora de las condiciones para el aprendizaje, como la donación de bicicletas a los estudiantes de educación secundaria a fin de que asistan a la escuela con mayor rapidez y comodidad.

Por otro lado, como parte de la **Política 4**: “Reducción de brechas en acceso a servicios educativos de calidad: Estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, el aimara, o alguna lengua amazónica, aprenden en su propia lengua y en castellano”, se impulsa un programa dirigido a niños que estudian Educación Básica Regular y a jóvenes de Educación Básica Alternativa, con la intención de fortalecer el aprendizaje en el marco de la inclusión educativa. Se dota de materiales educativos especiales a los estudiantes que sufren algún tipo de discapacidad como libros para aprestamiento de escritura en Sistema Braille, distribuidos en los Centros de Educación Básica Especial de las 26 regiones del país, y en los Centros de Recursos de la misma modalidad de Educación Básica, de cinco regiones de Perú.

La Política 7 “Reducción de brechas en el acceso a la Educación Superior para jóvenes de menores ingresos” está encaminada a otorgar becas y crédito educativo a los estudiantes con alto rendimiento académico y recursos económicos limitados e insuficientes para acceder a las instituciones de educación superior universitaria o técnica, continuar sus estudios y egresar en los plazos establecidos por los centros de estudios. Esta es una estrategia de inclusión social que promueve la equidad y se viene aplicando para los estudios de pregrado y posgrado, en instituciones del país y del extranjero.

Las becas se otorgan en modalidad regular a los postulantes que provienen de instituciones educativas escolares de gestión pública, y en modalidad especial a jóvenes de zonas del VRAEM (valles de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro), de las Fuerzas Armadas o que están inscritos en el Registro Único de Víctimas y son beneficiarios de las Reparaciones en Educación (Repared). A la fecha se han entregado mil 300 becas a jóvenes de las regiones de Huancavelica, Junín, Ayacucho, Apurímac y Cusco.

Cabe anotar que el 93% de las becas han sido otorgadas a jóvenes que viven en las regiones del interior del país, el 7% en Lima y Callao, y que el porcentaje de becarias ha aumentado de 29,5% en 2012, a 49,8% a junio de 2013. (Ministerio de Educación, 2013, p. 40).

La **Política 9**: “Promoción de la actividad física, recreación y deporte a nivel escolar, juvenil y adulto” contempla estrategias formativas para el desarrollo de destrezas motoras, cognitivas y socio afectivas de los adolescentes, con el objeto de contribuir a su formación integral. Para lograrlo el Ministerio de Educación ha establecido cinco estrategias: a) la mejora de la enseñanza de la Educación Física; b) La participación masiva en el Programa Deporte y Arte (Departa); c) La descentralización y ampliación de la cobertura de los Juegos Deportivos Escolares Nacionales; d) La articulación de las actividades del Ministerio de Educación con el Instituto Peruano del Deporte (IPD), órgano especializado, adscrito a él.

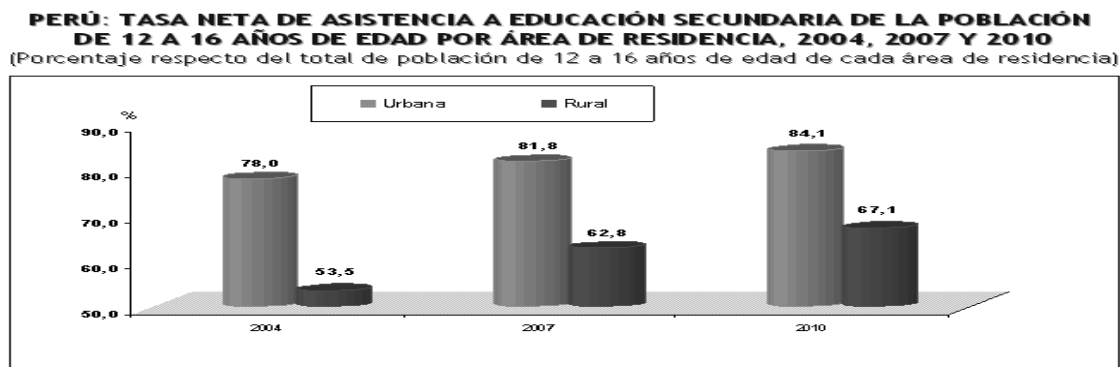
9.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes

Durante los últimos años las cifras de atención educativa a jóvenes que se encuentran estudiando educación secundaria en las instituciones escolares (tasa de cobertura neta), así como las que registran el apoyo a los jóvenes de las mismas características que intentan acceder a educación superior, se han venido incrementando de manera sostenida, revelando la importancia que el gobierno peruano está dando a la educación como pilar de la mejora del país.

De ahí que se observa un incremento de la tasa neta de asistencia a educación secundaria en el periodo comprendido entre los años 2004 y 2010. No obstante lo anterior, el número de estudiantes que queda fuera del sistema es significativamente alto. Así, por ejemplo, en el año 2009 el 77% de los adolescentes entre 12 y 17 años accedió a la educación secundaria, quedando fuera del sistema más de 400 mil adolescentes en edad de cursar ese nivel (UNICEF- INEI, 2011), tasa que no obstante es, significativamente menor a la alcanzada en educación primaria (94%).

El incremento de la tasa de asistencia tanto en la zona urbana como en la rural oscila entre el 78% y el 84,1% en las instituciones educativas de las zonas urbanas, y entre el 53.5% y el 67.1% en las instituciones de las zonas rurales. En el primer caso el aumento de asistencia es del 6.1 % y en el segundo, de 13.6%. Esto indica que la educación en las zonas rurales del país tiene cada vez mayor cobertura en los distintos niveles educativos escolares; y el servicio que se ofrece en ellas, junto con la atención complementaria a los estudiantes ha posibilitado una mayor tasa de culminación de la educación secundaria; tal como se muestra en el Gráfico 1.

Gráfico 1



Fuente: INEI- Encuesta Nacional de Hogares: 2004, 2007 y 2010.

Asimismo, la brecha de género se ha cerrado por completo entre los años 2001 y 2009, pero las brechas por área de residencia, pobreza y lengua materna se mantienen. En las áreas urbanas el 84% de los adolescentes entre 12 y 17 años asiste a la educación secundaria, mientras que en las rurales es tan solo el 67%. Entre los adolescentes en situación de pobreza extrema, poco más de la mitad (57%) accede a la educación secundaria, frente al 84% de sus pares no pobres. Asimismo, los que tienen lengua materna castellana presentan un mayor acceso a la escuela secundaria (79%), en comparación con sus pares de lengua materna originaria, sobre todo en relación a los adolescentes indígenas de la Amazonía (38%). En la siguiente tabla se aprecian estos contrastes.

Tabla 1

Cuadro 23

Alumnos y alumnas de 12 a 17 años que asisten a la educación secundaria por área de residencia, sexo, pobreza y lengua materna
En porcentaje

	2001 ^{1/}	2004 ^{2/}	2009 ^{3/}
Área de residencia			
Urbano	77	80	84
Rural	52	55	67
Sexo			
Hombre	69	70	77
Mujer	66	70	77
Condición de pobreza			
No pobre	81	82	84
Pobre no extremo	71	68	72
Pobre extremo	46	49	57
Lengua materna^{3/}			
Castellano	n.d.	75	79
Quechua	n.d.	51	67
Aymara	n.d.	82	77
Lenguas originarias de la Amazonía	n.d.	26	38 *
Nacional	68	70	77

Nota: Indicador estimado para los y las adolescentes que, de acuerdo a la normatividad, se encuentran en edad de cursar la educación secundaria; entre los meses de abril a diciembre.

^{1/} Estimación del MED (indicadores en el tiempo). ^{2/} Estimación propia. ^{3/} Categoría omitida: "otros casos", incluye a los y las adolescentes con lengua materna extranjera o sordomudos.

* El dato debe ser tomada con cautela, pues el error estándar relativo (EER) se encuentra entre el 10% y 30%.

Fuente: Elaboración propia en base a indicadores en el tiempo del MED y las ENAHO 2004 y 2009 del INEI.

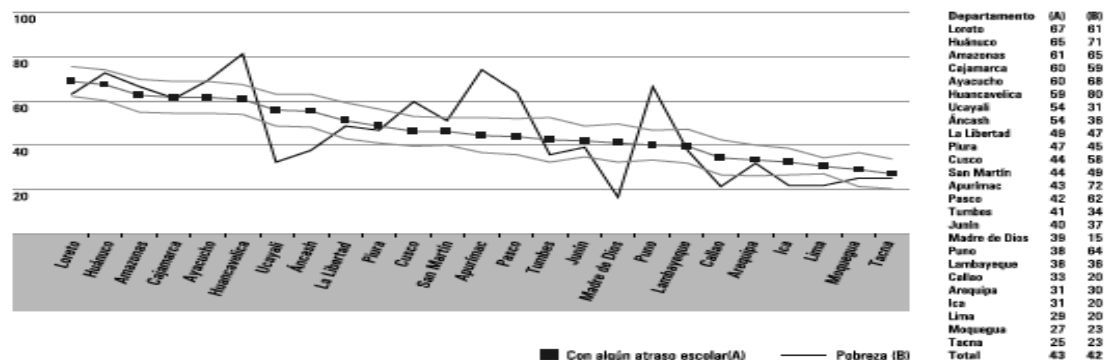
Fuente: UNICEF- INEI, 2011.

A nivel nacional, el 43% de los adolescentes asiste a un grado inferior al correspondiente a su edad o no asiste a una institución educativa; proporción que oscila entre el 67% en el departamento de Loreto y el 25% en Tacna. Asimismo, parece existir una relación directa entre la condición de pobreza de los adolescentes y la situación de atraso escolar presentada, tal como se observa en el gráfico que se presenta a continuación.

Gráfico 2

Gráfico 46

Atraso escolar y pobreza en los y las adolescentes de 12 a 17 años por departamento
En porcentaje

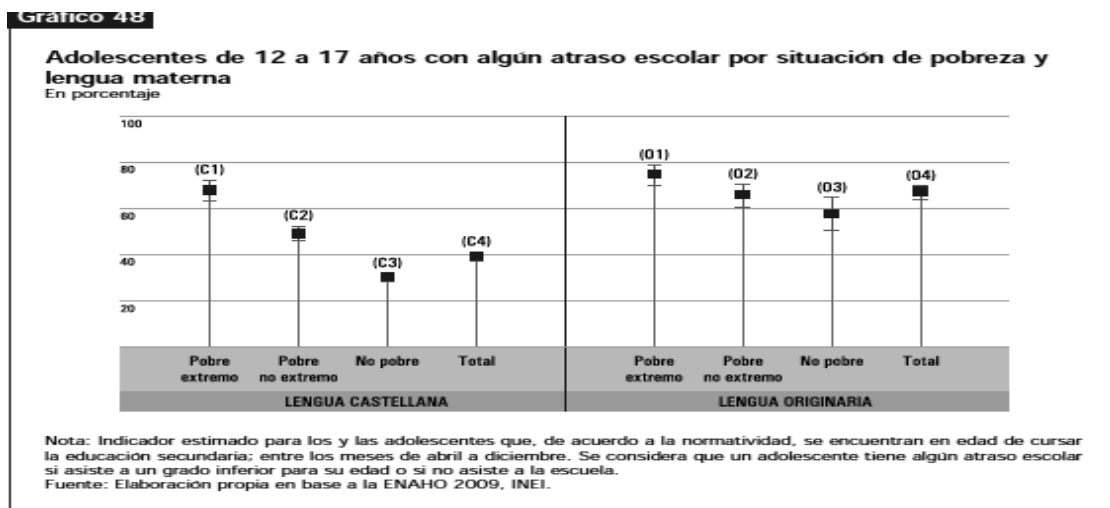


Nota: Indicador estimado para los y las adolescentes que, de acuerdo a la normatividad, se encuentran en edad de cursar la educación secundaria; entre los meses de abril a diciembre. Se considera que un adolescente tiene algún atraso escolar si asiste a un grado inferior para su edad o si no asiste a la escuela. Por esto, la estimación a nivel nacional difiere de la del Cuadro 24 (37%), que reporta el porcentaje de matriculados que asiste a un grado inferior para su edad.
Fuente: Elaboración propia en base a la ENAHO 2009, INEI.

Fuente: UNICEF- INEI, 2011.

Al igual que con la condición de pobreza, se aprecia una relación directa entre el atraso escolar de los adolescentes y la condición de lengua materna, como lo consigna el siguiente gráfico.

Gráfico 3



Fuente: UNICEF- INEI, 2011

Las tasas de conclusión de los adolescentes y jóvenes en educación secundaria son también marcadamente diferenciadas según zona de procedencia, género, condición de pobreza y lengua materna; viéndose favorecidas las zonas urbanas, la población de adolescentes y jóvenes varones, la condición de no pobre y el dominio del castellano como lengua materna. En la tabla 2 podemos observar estos datos.

Tabla 2

Cuadro 25
Conclusión de la educación primaria y secundaria en los y las adolescentes y jóvenes por área de residencia, sexo, pobreza y lengua materna
 En porcentaje

	Conclusión de primaria		Conclusión de secundaria	
	Adolescentes de 12 a 14 años	Adolescentes de 17 a 19 años	Jóvenes de 20 a 21 años	
Área de residencia				
Urbano	88	74	83	
Rural	68	41	51	
Sexo				
Hombre	79	60	74	
Mujer	80	65	73	
Condición de pobreza				
No pobre	88	73	83	
Pobre no extremo	74	45	56	
Pobre extremo	58	25 *	28 *	
Lengua materna¹⁾				
Castellano	82	66	76	
Quechua	61	38	50	
Aymara	78	64	84	
Lenguas originarias de la Amazonía	40 *	20 *	39 *	
Nacional	79	62	73	

Nota: Indicador estimado para los y las adolescentes que, de acuerdo a la normatividad, se encuentran en edad de cursar la educación secundaria.
 Los datos con asterisco deben ser tomados con cautela: *El error estándar relativo (EER) se encuentra entre el 10% y 30%.
 ** El EER es mayor al 30%.
¹⁾ Categoría omitida: "otros casos", incluye a los y las adolescentes y jóvenes con lengua materna extranjera o sordomudos.
 Fuente: Elaboración propia en base a la ENAHO 2009, INEI.

Fuente: UNICEF- INEI, 2011

Si bien los logros de atención a los alumnos de educación secundaria son evidentes, todavía existen brechas que son imprescindibles que se eliminen en aras de una verdadera equidad educativa.

9.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

Existen esfuerzos desde los diversos sectores, por brindar a los jóvenes una atención preferencial. Describiremos brevemente los principales:

A. Programa "Jóvenes a la Obra".

Creado por Decreto Supremo N°013-2011-TRABAJO, este Programa es impulsado desde el año 2011 por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. Tiene por finalidad facilitar el acceso de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social al mercado laboral formal a través de capacitación laboral, asistencia técnica para el emprendimiento e intermediación laboral. Su foco de intervención se concentra en las zonas urbanas y rurales de los distritos más pobres del país y está dirigido a jóvenes desempleados, en situación de pobreza y pobreza extrema, de 15 a 29 años.

En el ámbito urbano el Programa interviene con formación e inserción laboral, orientando su acción al empleo dependiente e independiente y al emprendimiento de negocios, facilitando incluso capital inicial de trabajo.

En el ámbito rural, el Programa interviene con capacidad técnico productiva, orientando su acción al empleo independiente, promoviendo la implementación de centros de producción y desarrollo de emprendimientos productivos.

El Programa brinda formación laboral en los rubros: agropecuario, comercio, construcción, industria, pesca, servicios, y transporte – almacenamiento y comunicaciones y tiene como meta al 2016 atender a 25,000 becarios.

B. Programa Nacional "Yachay".

A fines de 1993, se inició desde el Estado una experiencia de intervención no convencional, que implementó una metodología de trabajo con poblaciones vulnerables, basada en una atención personalizada, realizada por un profesional llamado "educador de calle", quien buscaba a los niños y adolescentes al lugar donde se encontraban, es decir en las calles, mercados, plazas, etc., interviniendo con ellos, con la familia y con las instituciones de la comunidad, para lograr que estos disminuyeran y abandonaran su permanencia en calle protegiéndolos de aquellos riesgos a los que estaban expuestos.

El educador de calle es un facilitador, que previo diagnóstico rápido y operativo de la problemática del niño y de la familia, realiza una serie de coordinaciones y compromisos con las instituciones de la comunidad, públicas o privadas, para la restitución de los derechos de los niños y adolescentes. Asimismo, temporalmente, brinda soporte a las familias y a los niños y adolescentes, mientras se recuperan de su situación crítica. La efectividad de esta intervención ha quedado evidenciada en la reducción de las horas de trabajo de los niños y adolescentes atendidos, así como en que dejen de trabajar o que retornen con su entorno familiar.

En el año 2012, se formaliza la experiencia creándose el Programa Nacional Lacha y por Decreto Supremo N° 005-2012-MIMP - modificado por Yachay por Decreto Supremo N° 001-2013-MIMP - como Programa con autonomía administrativa, funcional y técnica, para ser desarrollado por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, en coherencia con el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021. Tiene como objetivo restituir los derechos de los niños y adolescentes en situación de riesgo en las calles para que logren su desarrollo integral.

La población objetivo está conformada por los niños y adolescentes que con o sin vínculo familiar se encuentran limitados en sus derechos por habitar en la calle en forma parcial o total; situación que los expone a riesgos como enfermedades, accidentes, abuso sexual, explotación, trabajo infantil, abandono u otras situaciones que afectan su desarrollo integral.

El Programa brinda la ayuda necesaria para la reinserción escolar tanto en la Educación Básica Regular como en la Educación Básica Alternativa, a través del Servicio de Formación Técnica Ocupacional, dirigido a adolescentes en situación de calle, entre los 14 y 18 años, que han demostrado continuidad y avance en el Programa, expresado por la ganancia de valores, habilidades sociales, y un fuerte compromiso de superación. Como complemento, se brinda a los jóvenes y adolescentes soporte psico emocional por parte de los Educadores de Calle, para fortalecer su capacidad de liderazgo y convertirlos en referentes positivos ante sus pares.

El servicio garantiza el apoyo económico necesario para financiar total o parcialmente los estudios (aproximadamente 150 dólares mensuales), que incluye gastos como pensión, transporte y materiales.

Además, el Programa brinda espacios y mecanismos de acompañamiento y orientación a las familias de los niños y adolescentes, a través de acciones de consejería, orientación y apoyo, con el fin de evitar que sigan expuestos a los riesgos de la calle; fortalecer sus vínculos; que la familia asuma su rol protector, y de ser el caso, gestionar el acceso a mecanismos que les permitan mejorar sus ingresos con la condición de que los niños o adolescentes dejen de trabajar o mendigar.

La principal estrategia del Programa es la práctica del deporte, el arte y la recreación como medios eficaces y divertidos para alcanzar desarrollo físico, mental, psicológico y social, además de resocializar patrones de conducta que se han ido debilitando por su permanencia en la calle y de constituir un derecho fundamental de todo niño y adolescente.

Hasta el momento Yachay atiende alrededor de 3 600 niños y adolescentes en situación de calle (trabajo infantil, mendicidad, explotación de calle) en 24 ciudades y 20 regiones, esperando extender su cobertura hasta 29 ciudades del país al 2014.

C. Programa Nacional "Beca 18".

Creado por Decreto Supremo N° 017-2011-ED el año 2011, este Programa depende del Ministerio de Educación, y tiene como objetivo mejorar la equidad en el acceso a la Educación Superior, garantizando la permanencia y culminación de los estudios superiores y fortaleciendo el desarrollo del país desde la perspectiva de inclusión social.

Si bien los beneficiarios son jóvenes hombres y mujeres entre 18 y 25 años, en situación de pobreza o pobreza extrema, con alto rendimiento académico y estudios concluidos de secundaria en instituciones educativas públicas, los esfuerzos de orientación y captación de estos jóvenes empieza durante los dos últimos años de educación secundaria (15 a 17 años).

El Programa BECA 18 financia estudios de pregrado en universidades públicas o privadas nacionales y extranjeras, así como estudios técnicos en institutos de educación superior tecnológicos públicos o privados nacionales, con énfasis en carreras vinculadas al desarrollo científico y tecnológico del país y que posibiliten una adecuada inserción laboral de los graduados.

Los costos académicos que cubre son de nivelación, tutoría, inscripción, matrícula, pensión, materiales de estudios, idioma, titulación; así como gastos de alimentación, transporte y seguro médico. También cubre los gastos de alojamiento en caso que los beneficiarios residan en lugares distintos al de sus Centros de Estudios. Si los estudios son en el extranjero, el Ministerio de Educación establece los alcances de atención, parcial o total, en el marco de los convenios internacionales o interinstitucionales suscritos.

Los beneficiarios suscriben con el Ministerio de Educación, un "Compromiso de Servicio al Perú", comprometiéndose a prestar sus servicios profesionales o técnicos en el país y preferentemente en la región de origen, al finalizar sus estudios respectivos por un periodo mínimo de tres (3) años. La meta anual del Programa es de 5,000 jóvenes becados.

D. Programa "Orquestando"

En el marco del programa DEPARTE: "Deporte y Arte para Crecer", dirigido a escolares de escuelas públicas y privadas, el Programa "Orquestando" nació a inicios del presente año teniendo como población objetivo los estudiantes en etapa escolar de 5 a 17 años, con la intención de ampliar la cobertura y potenciar lo que

el Ministerio de Educación se encontraba trabajando de manera dispersa a través de los Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles. Su finalidad es contribuir a la formación integral y propiciar el acceso de los niños y adolescentes al disfrute de las prácticas artístico – culturales, en locales cercanos a ellos.

Como parte de su estrategia de sostenibilidad, el Ministerio de Educación coordina la implementación del programa con los gobiernos regionales y locales, iniciando así su descentralización a través de núcleos ubicados en diversos distritos de la capital y también a nivel regional; brindando un servicio gratuito, con instructores e instrumentos.

En la actualidad se cuenta con cinco núcleos activos, ubicados en diversas zonas de Lima, que funcionan en instituciones educativas, atendiendo a 2 mil estudiantes a cargo de instructores especializados proporcionados por el Ministerio de Educación. Próximamente el Programa se iniciará en las regiones de Ayacucho, Piura, Junín, Iquitos y Huánuco, para lo cual se están estableciendo sinergias interinstitucionales.

9.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

En nuestro país, las políticas educativas públicas se encuentran dirigidas a mejorar los resultados de los aprendizajes escolares a través de distintas estrategias que involucran tanto a las instituciones educativas como al entorno en las que se desenvuelven. En este apartado abordaremos características importantes de dichas políticas.

9.3.1. Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

Distinguimos dos mecanismos para articular los centros educativos y la comunidad, a partir de las políticas públicas. Por un lado, se tiene aquellas que fomentan el acercamiento de la comunidad hacia la institución educativa, y por otro, aquellas que incentivan el vínculo desde la escuela hacia la comunidad.

La preocupación por fomentar la vinculación entre el entorno y las instituciones educativas, está presente en el Proyecto Educativo Nacional (PEN), específicamente en el segundo resultado del Objetivo Estratégico 6: “Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad”, donde se plantea: “Empresas, organizaciones y líderes comprometidas con la educación”. Ello se concreta en las políticas 29 y 30, orientadas al “Fomento de la responsabilidad social de las empresas locales a favor de la educación”, y al “Fomento de compromisos de líderes e instituciones con la educación”, respectivamente. (Consejo Nacional de Educación, 2007, p, 140-141).

Por otro lado, la intención de construir vínculos de colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad con fines pedagógicos, a partir de la institución educativa, está presente en el segundo resultado del Objetivo Estratégico 2: “Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad”, en el cual se establece como una de las medidas orientadas a asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los estudiantes, la “apertura del centro educativo a la comunidad, aprovechando al máximo los espacios, personajes y oportunidades propicios al aprendizaje más allá de los muros de la institución escolar, complementando continuamente una labor pedagógica efectuada dentro y fuera de las aulas” (Consejo Nacional de Educación, 2007, p, 75)

Asimismo, en el marco de la política 8.1. del Objetivo Estratégico 2 del PEN que propone: “Fomentar y apoyar la constitución de redes escolares territoriales responsables del desarrollo educativo local” (Consejo Nacional de Educación, 2007, p, 78), motivados por los magros resultados obtenidos por nuestros estudiantes en las evaluaciones censales desde el 2007 al 2011, especialmente en las áreas de Matemáticas y Comunicación, y deseando imprimir un cambio radical en el sistema, el gobierno ha priorizado dos ámbitos para sus políticas educativas: la educación en áreas rurales y la atención a la población que tiene una lengua distinta al castellano, con educación intercultural bilingüe.

Es así como, rescatando la experiencia del Proyecto de Educación en Áreas Rurales, (PEAR) desarrollado en el período 2004- 2007, en el año 2011 el Ministerio de Educación diseñó una propuesta de escuelas de calidad,

que combina buenos logros de aprendizaje con buenas prácticas pedagógicas; una escuela que desarrolla competencias ciudadanas e interculturales involucrando también a los docentes, directivos, padres y madres de familia, así como a una comunidad empoderada y comprometida con la Educación. A este tipo de escuelas se le denomina: Escuelas Marca Perú.

A las Escuelas Marca Perú se les asignó ocho tipos de competencias a ser desarrolladas con prioridad y efectividad, así como catorce características institucionales que las distinguen, en cuatro ámbitos básicos: enseñanza y aprendizaje (aprendizaje crítico a través de la indagación, el aprendizaje colaborativo, la atención a la diversidad); gestión (liderazgo pedagógico del director, participación democrática centrada en los aprendizajes, autoevaluación y aprendizaje continuo); convivencia (clima de convivencia inclusivo, acogedor y colaborativo); y relaciones con la comunidad (nuevo pacto escuela-comunidad centrado en los procesos pedagógicos y aprendizajes, comunidad asumida como lugar de múltiples aprendizajes).

Dado el carácter articulador que cumplen las redes educativas en la propuesta, el 2012 el Ministerio de Educación creó el Programa Nacional de Redes Educativas Rurales Escuelas Marca Perú, que proyecta beneficiar a 58 mil estudiantes de mil 175 escuelas ubicadas en las zonas vulnerables y fronterizas de 24 departamentos del país. Este Programa rescata a la red educativa como modelo de organización y gestión que permita articular acciones, compromisos y responsabilidades de todas las instancias del sistema educativo a favor de los aprendizajes de los estudiantes y de las condiciones para su educabilidad. Para ello, se prevé una coordinación permanente con sectores como: Salud, Desarrollo e Inclusión Social, Mujer y Poblaciones Vulnerables, y Ambiente. (Ministerio de Educación, s/f)

Grafico 4



Fuente: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (s/f).

Así, el pacto escuela-comunidad centrado en los procesos pedagógicos y aprendizajes, se hará evidente en tanto “los saberes de la cultura local se volverán aprendizajes en el aula y la escuela, los maestros comunitarios participen en los procesos de aprendizaje, las familias conozcan y comprendan los tipos de aprendizaje que deben promover las escuelas y propongan otras que consideren necesarias para sus hijos, así como las formas cómo lograrlos” (Burga, 2012, p.45).

Este esfuerzo mancomunado de los distintos actores sociales rendirán sus frutos en tanto la oferta educativa sea contextualizada en función de la problemática regional, local e institucional emergente.

9.3.2. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

Muchas son las actividades relacionadas con el entorno que realizan las instituciones educativas públicas y privadas como parte de la gestión escolar. Algunas tienen un radio de acción mayor que otras, y son más sostenibles en el tiempo. Sin embargo, todas ellas se sustentan en la motivación de los directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y organizaciones no educativas para disminuir las brechas existentes entre los estudiantes de los propios colegios, como de la comunidad con la que se relacionan. Algunas experiencias significativas son:

A. *La Mesa de Concertación de Pueblo Libre*

Como resultado de coordinaciones realizadas entre el Ministerio de Salud, la Municipalidad de Pueblo Libre, El Departamento de Policía del distrito, la Gobernación, el Rotary Club San Martiniano, el Club de Leones de Pueblo Libre, el Hospital Santa Rosa, las instituciones educativas estatales de la zona, los presidentes de las ocho Juntas Vecinales del distrito, la Clínica Stella Maris y los representantes de los Pueblos Jóvenes Mi Perú y Siete de Julio, en el año 2009 se constituyó la Mesa de Concertación de Pueblo Libre, con el propósito de analizar la problemática del distrito y establecer acciones conjuntas para su reversión. Es un esfuerzo conjunto de las instituciones estatales y privadas que vienen desarrollando estrategias en relación a la falta de seguridad ciudadana, a la desnutrición, a los problemas de salud, entre otros. Así, la Mesa desarrolla campañas de salud en cada sector de las juntas vecinales y exámenes médicos en los pueblos jóvenes. En relación a temas específicos escolares, las actividades dirigidas a los estudiantes de educación secundaria las constituyen talleres en los que se abordan temas vocacionales, lucha contra las drogas, afronte al bullying, temas nutricionales, de salud y prevención, entre otros.

Las características de la intervención son la interdisciplinariedad e interinstitucionalidad, lo que facilita la atención a un público heterogéneo conformado por los diferentes actores sociales del distrito así como por la comunidad educativa.

B. *Proyectos del Colegio Miguel Grau en vinculación con el entorno*

El Colegio Miguel Grau es una institución educativa de gestión estatal en la que su población estudiantil son mujeres. A través del Área Curricular de Matemática en Educación Secundaria, las estudiantes se vinculan con el Centro de Salud y con la Municipalidad del distrito, en el desarrollo de proyectos transversales sobre problemas emergentes, los mismos que son atendidos en forma interdisciplinaria e interinstitucional por médicos, nutricionistas, odontólogos, según sea el caso. Los aprendizajes que desarrollan las alumnas como resultado de la intervención de especialistas, son volcados en la ayuda a las niñas de educación primaria de un colegio estatal que colinda con el colegio.

Por ejemplo, se han ejecutado los proyectos: Loncheras saludables, revisiones médicas periódicas, charlas informativas de higiene bucal, nutrición, higiene de los kioscos escolares, talla y peso de acuerdo a la edad cronológica, ingesta de alimentos sólidos y de agua, entre otros temas. Los proyectos empezaron en el año 2012, en el Área de matemática del segundo año de secundaria y fueron generalizándose a otras áreas curriculares y a los demás grados de estudios. De esta manera, la información que reciben las alumnas en los talleres sirve como contenido temático para el desarrollo de los cursos involucrados en los proyectos.

C. *Programas educativos del colegio Nuestra Señora de la Reconciliación*

El colegio Nuestra Señora de la Reconciliación es parroquial mixto y alberga a 850 estudiantes, de los cuales 380 pertenecen al nivel de educación secundaria. Estos alumnos mantienen dos grandes contactos durante su escolaridad en el nivel:

- Con Cibertec, organización educativa que certifica a quienes hayan culminado con éxito dos cursos de cómputo.
- Con el Centro de Idiomas de la Universidad del Pacífico, que tiene como público objetivo directo a los profesores de inglés, pero que evalúa el impacto de los aprendizajes de los docentes me-

diante pruebas de suficiencia a los estudiantes del colegio, al finalizar el año escolar; comparando los resultados obtenidos por ellos con los estándares que maneja la universidad. Es una forma indirecta de evaluar los logros de aprendizaje de los profesores.

Paralelamente a estas experiencias, los estudiantes de tercer grado de secundaria realizan labor pastoral dirigida a comunidades del interior del país, con quienes conviven durante una semana y a quienes ayudan en distintas actividades.

D. Defensorías escolares en Fe y Alegría

Fe y alegría se define como “un Movimiento de Educación Popular impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna” (Federación Internacional y Alegría, sf, p.1). De ahí que escoge a los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social.

Entre los programas que desarrolla se tiene el de Defensorías Escolares iniciado en el año 1996, y organizado por INTERMÓN, el AYUNTAMIENTO DE MADRID, UNICEF y RÄDDA BARNEN con el objeto de desarrollar actividades educativas con los adolescentes, padres de familia y comunidad en general, a fin de implementar un sistema de “detección, vigilancia, atención y seguimiento en casos de maltrato en y desde los colegios “Fe y Alegría”, potenciando un trabajo articulado en coordinación con la comunidad y las instituciones especializadas”.(Federación Internacional Fe y Alegría, 2009, p. 176).

Además, otro objetivo del Programa fue diseñar un modelo de intervención que permitiera ser aplicado a otros centros educativos del país. La experiencia fue aplicada en 21 colegios de la costa, sierra y selva.

Cabe resaltar la intervención de instituciones internacionales relacionadas con el trabajo de niños y adolescentes, tales como SAVE THE CHILDREN (Suecia); Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, IPEDEHP; Diakonía; Acción por los Niños, Centro de Asesoría Psicosocial (CEDAPP), CESIP, CEDRO, Grupo de Iniciativa Nacional por los Derechos del Niño, GIN; INCAFAM; Mesa de Trabajo Interinstitucional del Ministerio de la Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano (PROMUDEH) hoy Ministerio de la Mujer y Desarrollo Humano (MIMDES); Red Nacional de Educación de las Niñas, Dirección de Educación de Lima (DEL).

9.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

La gestión escolar es entendida como: “la función dirigida a generar y sostener la gestión institucional y pedagógica, orientados a garantizar los procesos democráticos, equitativos y eficientes en la escuela, que permitan a los estudiantes alcanzar el logro de aprendizajes, proyectándose como personas responsables y eficaces. De esta manera, una buena gestión implicaría el desarrollo de ciudadanos capaces de construir un país en democracia.” (Ministerio de Educación - Empresarios por la Educación, 2013, p. 5).

En concordancia con la prioridad del Ministerio de Educación de establecer un sistema que garantice una eficiente gestión escolar, esta instancia viene formulando instrumentos que lo viabilicen tales como el Marco del Buen Desempeño del Directivo, con el fin de fortalecer a las instituciones educativas en la línea de una gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada a resultados.

9.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar

Entre las principales actividades que el director de una institución educativa está llamado a desempeñar como gestor de las relaciones con el entorno se tiene (Ministerio de Educación: 1996, p. 32):

- Organización abierta, flexible y democrática en los procedimientos de toma de decisiones, fortaleciendo la relación escuela-familia-comunidad.
- Incentivo al diseño y desarrollo de experiencias de investigación e innovación basadas en la participación de toda la comunidad educativa.

Asimismo, según la Ley de los Centros Educativos Privados (Ley N° 26549), de las Normas y Procedimientos para la cobertura de plazas de especialistas de gestión pedagógica de la Dirección Regional de Educación Moquegua y las Unidades de Gestión Educativa Local de la Región Moquegua (Directiva N° 12-2011-GRM-DRE Moquegua/OGA-APER), y del Reglamento de la Carrera Pública Magisterial (DS N° 003-2008-ED), las funciones y tareas que puede desempeñar un directivo escolar en su propósito de relacionar la institución educativa con el entorno son:

- Establecimiento de relaciones empáticas y asertivas de respeto y cooperación con los miembros de la comunidad educativa y de la comunidad en general.
- Dirección y gestión adecuadas que permitan a la institución educativa realizar convenios externos.
- Organización que estimule el trabajo en equipo y el desarrollo de relaciones adecuadas en la comunidad educativa. (Tafur, Díaz y López, 2011)

Pese a la cantidad de normativas en materia de relación escuela – comunidad, en la mayoría de instituciones educativas peruanas los esfuerzos por afianzar este vínculo es aun débil. Los directivos focalizan su gestión en atender aspectos netamente pedagógicos y administrativos internos, así como en elaborar y presentar continuamente documentación a la respectiva Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), según requerimientos específicos, limitándose a desarrollar acciones de responsabilidad social en el marco de relaciones unidireccionales con escasos o nulos espacios participativos.

El equipo directivo de las instituciones educativas que cumplen un rol mediador con el entorno, suele liderar los siguientes procesos (Luque & Gonzalo, 2009, p.23):

- Identificación de posibles aliados estratégicos
- Establecimiento de contactos con representantes de las instituciones aliadas
- Diseño de estrategias diferenciadas de intervención
- Dinamización de la ejecución de las intervenciones
- Organización de espacios o mecanismos de difusión de las intervenciones
- Supervisión de las intervenciones

Al no constituir una práctica consolidada en las instituciones educativas del país, resulta inspirador rescatar y difundir experiencias de gestión exitosas en ese campo que es lo que presentaremos en el siguiente apartado.

9.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno

En los últimos tiempos distintas organizaciones apuestan cada vez más por la educación como un eje importante para el desarrollo del país. Por este motivo proponen y establecen vínculos con el Estado, proporcionando soporte para la ejecución de acciones conjuntas en favor de la calidad de la educación con equidad. Algunas de estas experiencias son:

A. La buena escuela: Estado y empresa privada se unen para mejorar educación

Los Empresarios por la Educación, el Ministerio de Educación, UNICEF, y el canal de televisión Frecuencia Latina se han unido para reconocer las buenas prácticas de directores y de profesores de las instituciones educativas estatales a través del concurso 'La Buena Escuela'; el mismo que tiene tres categorías: convivencia escolar, uso de las Tecnologías de información en el aula, y mejora de la gestión escolar.

El propósito del concurso es fortalecer la gestión y liderazgo del director escolar de las instituciones educativas públicas comprendidas en la Educación Básica Regular, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Básica Alternativa que se encuentren en zonas urbanas, urbano-marginales o rurales del país, cuyos alumnos alcancen los mejores niveles de aprendizaje. Las instituciones ganadoras se hacen merecedoras a premios económicos que van desde los 21 mil nuevos soles a la escuela que obtenga el mayor puntaje, hasta los 10 mil 800 nuevos soles al primer puesto en cada una de las categorías del concurso. (Ministerio de Educación - Empresarios por la Educación, 2013).

En todos los casos, los ganadores podrán invertir el monto ganado en: capacitación a docentes y a directores (50% o más del monto del premio) o bienes (equipos, libros u otros, hasta el 50% del monto del premio).

En este esfuerzo están involucrados también los municipios, los gobiernos regionales, los empresarios y los padres de familia.

B. Institución Educativa San José Obrero: experiencia de gestión comunitaria desde una escuela productiva

La institución educativa N° 7245 “San José Obrero”, ubicada en el Asentamiento Humano Héroes del Cenepa, Nueva Esperanza, distrito de Villa María del Triunfo, en Lima, fue reconocida el 2011 como una escuela Marca Perú por el Ministerio de Educación, en mérito al esfuerzo realizado para articular varios componentes: gestión descentralizada, docentes con calidad pedagógica, convivencia democrática de los alumnos, relación escuela – comunidad y participación activa de la sociedad civil (Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo y empresas), desplegados durante los cinco años desde que se creó la institución educativa.

“La gestión es productiva en tanto se basa en objetivos y metas concretas, lo que ha permitido crecer tanto en infraestructura como a nivel de propuesta pedagógica. De igual manera, se asume la propuesta de la ‘pedagogía de la ternura’ como un proceso de enseñanza- aprendizaje desde el amor y el afecto que permite recuperar la condición humana de niños, niñas y adolescentes, quienes son el eje de la propuesta, los actores sociales” (Cortez & Alerr, 2012, p. 50).

Este modelo tiene en uno de sus ejes “el contexto, entendido como entorno social y comunitario en el cual se desarrolla el proyecto educativo” (Luque & Gonzalo, 2009,p.9), siendo los padres de familia, a través del Comité de Gestión Educativa, el nexo con el entorno. Dicho Comité está conformado por 10 secretarías acordes con la problemática de la comunidad: Lucha contra la pobreza, Defensoría de los Niños y la Mujer, Asuntos Pedagógicos, Infraestructura, Seguridad Ciudadana, Solidaridad y Asistencia Técnica, Prensa y Deportes, Fiscal, Actas y Economía. Se reemplaza así a la tradicionales Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) y asume el carácter de cogestión, por el que los padres de familia se involucran en todo el proceso educativo y se comparte el poder en la toma de decisiones de la escuela.

La Dirección de la institución educativa trabaja con el Comité de Gestión de los Padres de Familia y con el Comité de los Alumnos, siendo respaldada por el Consejo Educativo Institucional y los profesores. Se cuenta también con un Comité de Voluntarios (en el que participan instituciones de la comunidad, como aliadas estratégicas), en el que se reflexionan y discuten las propuestas.

La escuela trabaja por proyectos educativos articulados a las unidades de aprendizaje por áreas. Entre los proyectos que se vienen implementando se tiene: Programa de Microfinanzas para niños trabajadores, Programa Nutrición, Desarrollo del protagonismo de los estudiantes, Programa de convivencia escolar, Taller Productivo, Programa Matemáticas para todos, Biohuerto, entre otros, todos ellos abiertos a la comunidad.

Los resultados a nivel de calidad de los aprendizajes, incremento de la matrícula, clima institucional, compromiso de los docentes, y la participación protagónica de niños y adolescentes, así como padres y madres de familia, entre otros, han repercutido favorablemente en la credibilidad de las instituciones educativas públicas como espacios generadores de propuestas innovadoras pertinentes.

C. La gestión compartida en la I.E. Fe y Alegría N° 13

La I.E Fe y Alegría N° 13 es, como todos los colegios similares en el país, una institución de gestión por convenio, es decir, que recibe docentes designados y remunerados por el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), pero que realiza una gestión autónoma basada en los principios de Educación Popular de la Federación Internacional Fe y Alegría, aunque enmarcada en los lineamientos pedagógicos y curriculares nacionales.

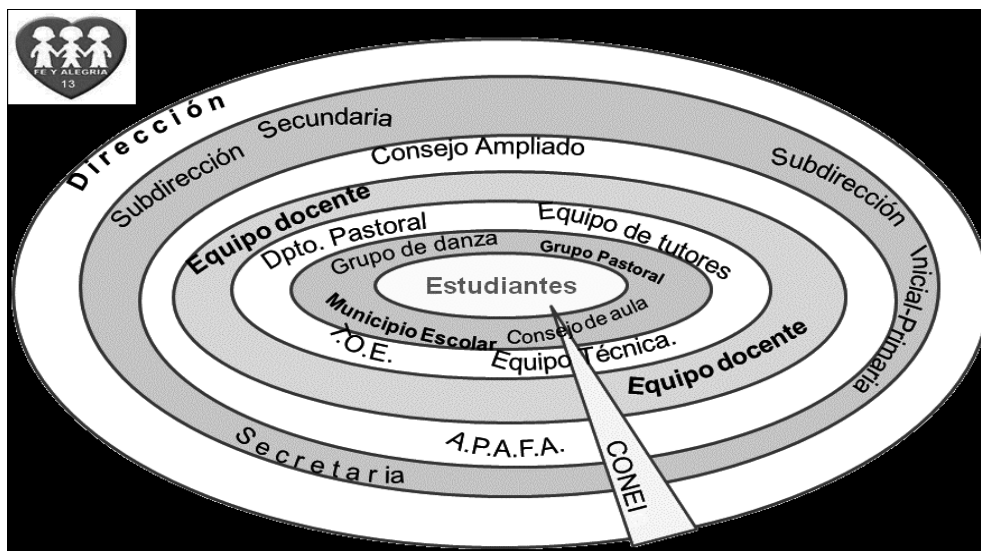
Esta institución aplica un modelo de gestión participativa en la que todos los actores aportan desde diversas instancias: APAFA, Comisiones de Área Curricular, Comisiones de Áreas de participación, Municipios escolares, Equipo directivo y CONEI.

El comité de APAFA es producto de elecciones delegativas de padres de familia, quienes designan a sus representantes en una asamblea de comité de aula para dos años de labor. También participan en las Escuelas de Padres, Bingos-Kermesses o eventos organizados por la APAFA y la dirección, así como en los trabajos colaborativos para mantenimiento del colegio por turnos. La APAFA participa en todos los eventos que le compete, en coordinación con la Dirección.

Entre los asuntos en los cuales los actores educativos tienen capacidad de opinión y decisión son los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, los informes presupuestales de la APAFA, las charlas de escuela de padres y el cronograma de acciones anuales.

Los estudiantes participan con voz y voto a través de elecciones municipales y en las fiestas cívicas coordinando con sus consejos de aula y sus tutores. Según sus intereses se organizan charlas y eventos estudiantiles coordinando con el departamento de Tutoría y Orientación del Estudiante y con el Municipio Escolar, abiertos a la comunidad. Además, los estudiantes participan en la elección del Consejo de aula y la solución a problemas coordinando bajo la orientación de la tutora. La población escolar escoge a la lista ganadora, la cual, luego de proclamada planifica con la Dirección-sus propuestas para articularlas con el Plan Anual de Trabajo.

Grafico 5



Fuente: I.E. Fe y Alegría N° 13 (2010, p. 28)

El Municipio Escolar motiva la participación estudiantil en campañas de cuidado de los espacios del colegio y del entorno, articulando sus acciones con los grupos de pastoral y favoreciendo la conciencia social y de proyección a la comunidad como respuesta a las demandas del entorno. El personal de la comisaría de mujeres se involucra en campañas escolares sobre “No a la violencia contra la mujer” o “No a las drogas.”

Por último, la I.E. vela por la implicación de los egresados en la comunidad, lo que se evidencia a través de su participación en directivas juveniles, laborales, parroquiales, municipales. Algunos ex alumnos destacan laboralmente en cargos fuera de Lima

9.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno.

Para Hopkins, (1987); Hopkins y Lagerweij (1997) la mejora de la escuela implica un cambio educativo en el que:

- El centro del cambio se realiza en la escuela desde una doble acción: la pertinencia de las macro reformas a la realidad de cada escuela, y la externalización de los cambios hacia fuera del aula en las que se realizan.

Por lo tanto la mejora de la calidad educativa escolar implica la planificación y organización de procesos sistemáticos para el cambio.

- El cambio de las condiciones internas como las acciones de enseñanza y de aprendizaje, la cultura y el clima escolar, los recursos, la didáctica y los logros de aprendizaje deben ir acompañados de cambios externos, porque aunque la escuela es el centro de la mejora, el contexto en que se desarrolla constituye el complemento de la innovación y de la calidad. Se requiere, entonces, una perspectiva multi-nivel en la cual las estrategias de desarrollo se encuentren integradas.
- Para que las acciones de cambio sean efectivas, la identificación con el mismo deben estar traducidas en la participación directa de los actores educativos como parte de su quehacer natural docente en la institución.

Relacionando la postura de estos autores con la realidad educativa de nuestro país, podemos afirmar que existen, sino de manera generalizada, experiencias impulsadas por escuelas que autogestionan su mejora a través de la optimización de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y del desarrollo de la comunidad escolar, con la participación de organizaciones educativas y empresariales tanto públicas como privadas, generalmente bajo la iniciativa del Ministerio de Educación, con el propósito de favorecer la inclusión educativa, y a la larga la inclusión social.

Si bien estos esfuerzos combinados están disminuyendo las brechas entre los distintos grupos de jóvenes en relación al acceso, permanencia y egreso educativo, todavía no son suficientes para que haya equidad. Faltaría lograr sinergias entre las comunidades de base con los gobiernos local, regional y nacional, a través de las instituciones públicas y privadas pertenecientes a los diferentes sectores, a fin de realizar acciones concertadas en favor de los resultados educativos.

9.6. Referencias bibliográficas

Burga, E. *La educación que queremos y soñamos tendrá la Marca Perú*. Revista Tarea. Lima, (42-45). Disponible en: http://www.tarea.org.pe/images/Tarea79_42_Elena_Burga.pdf (consulta: 8/09/2013)

Colegios Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Interaccion%20Escuela-Comunidad.pdf> (consulta: 09/09/2013)

Comisión Escuelas Marca Perú (2012). *Modelo Escuelas Marca Perú. Rasgos y Resultados que las definen y procesos requeridos para alcanzarlos*. Documento de trabajo. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-content/uploads/2012/03/documentos_taller/Escuelas_Marca_Peru.pdf (consulta: 08/09/2013)

Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Ministerio de Educación. Lima.

Cortez, L. & Alerr, R. (2012). *San José Obrero: una escuela productiva con protagonismo de la comunidad educativa*. Innovando. Tarea. Lima

Federación Internacional de Fe y Alegría (2009) *Interacción Escuela-Comunidad Santo Domingo: Federación Internacional de Fe y Alegría*. Disponible en: www.feyalegria.org/es/biblioteca/interacci%C3%B3n-escuela (consulta:12/10/2013)

Federación Internacional y Alegría (sf). *Ideario Institucional del Movimiento de Educación Popular Integral*. Santo Domingo: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- UNICEF – Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI (2011). *Estado de la niñez en el Perú*. Lima: Grade.

Hopkins, D. (Ed.) (1987). *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). *La base de conocimientos de mejora de la escuela*. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

I.E. Fe y Alegría N° 13.(2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Lima.

Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI (2011). *Encuesta de Hogares 2004, 2007 y 2010*. Lima.

Ley de los Centros Educativos Privados (1995) LEY N° 26549

Luque, A. & Gonzalo, I. (2009). *Evaluación para la mejora de la calidad de la educación popular en Fe y Alegría. Informe Nacional-Perú*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo- IDEA. Lima.

Ministerio de Educación (2013). *Memoria Institucional 2012-2013*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/minedu_memoria_institucional_2012-2013.pdf (consulta: 15/10/2013)

Ministerio de Educación - Empresarios por la Educación (2013). R.D. 0292-2013-ONAGI-DGAE. *Bases del Concurso Premio "La Buena Escuela"*. Lima.

Ministerio de Educación (2011). *Normas y Procedimientos para la cobertura de plazas de especialistas de gestión pedagógica de la Dirección Regional de Educación Moquegua y las Unidades de Gestión Educativa Local de la Región Moquegua. Directiva No 12-2011-GRM-DRE Moquegua/OGA-APER*

Ministerio de Educación. Vice Ministerio de Gestión Pedagógica. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (s/f). *Redes educativas rurales, hacia una escuela Perú*. Disponible en: http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/EMP_0.pdf (consulta: 24/10/2013)

Ministerio de Educación. (2008) *Reglamento de la ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial*. DECRETO SUPREMO N° 003-2008-ED

Ministerio de Educación (1996). *Manual para directores regionales y sub regionales de Educación. Nuevos Entoques Pedagógicos*. Plan Nacional de Capacitación Docente- Plancad. MECEP- DINFOCAD. Lima.

Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. *Programa Nacional de Empleo Juvenil Jóvenes a la Obra*. Disponible en: <http://www.jovenesalaobra.gob.pe/> (consulta: 20/10/2013)

Presidencia de la República (2011), DECRETO SUPREMO N° 013-2011-TR- 19 de agosto 2011. *Creación del Programa Nacional de Empleo Juvenil "Jóvenes a la Obra"*

Presidencia de la República (2011), DECRETO SUPREMO N° 017-2011-ED- 5 nov. 2011. *Creación del Programa Nacional BECA 18*

Presidencia de la República (2012) DECRETO SUPREMO N° 005-2012-MIMP -4 de setiembre, 2012. *Creación del Programa Llachay*.

Presidencia de la República (2013) DECRETO SUPREMO N° 001-2013-MIMP- 27 de febrero, 2013. *Modificación del nombre del Programa Llachay por Yachay*.

Presidencia de la República (1995), LEY N° 26549 *Ley de los Centros Educativos Privados*

Tafur, R., Díaz C., y López, N. (2011) *Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Perú*, en Gairín, J. y D. Castro (coordinadores), *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias de Iberoamérica*, Serie Informes n° 3, Santiago de Chile: Santillana

CAPÍTULO 10
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN PORTUGAL**

José Manuel Silva, Ana Nicolau, Ana Paula Laginha,
Miguel Jerónimo, Paula Gonçalves, Pedro Biscaia
Ricardo Monteiro

Instituto Politécnico Leiria

10.1. Introducción

El actual modelo de organización de los centros públicos portugueses responde a la necesidad de prestar un servicio dotado de garantía de calidad, equidad, eficacia y eficiencia, que les permita a todos los ciudadanos desarrollar las competencias y conocimientos para desarrollarse plenamente, explotar todas sus capacidades, integrarse activamente en la sociedad y dar una contribución cualificada a la vida económica, social y cultural del país.

El modelo de gobierno de las escuelas se basa en tres ideas fuerza:

- a) *Incrementar la participación de las familias y del entorno:* Se trata de aumentar la participación de las familias y comunidades en la dirección estratégica de los centros educativos, promoviendo la apertura de las escuelas al exterior y mejorando su integración en el entorno local, garantizando los derechos de participación de los profesores y del personal no docente, y también la capacidad efectiva de intervención de todos los que mantienen un interés legítimo por la actividad y la vida de cada centro educativo.

A tal fin existe el Consejo General, un órgano de dirección estratégica, a quien corresponde tomar las decisiones fundamentales en materia de planificación, aprobar los reglamentos, planes e informes de actividades, así como elegir y destituir al Director, que responde ante el consejo, al que tiene que rendir cuentas.

- b) *Reforzar el liderazgo del director:* Para concretar este objetivo se creó el cargo de director, lo cual responde a la idea de que cada centro educativo tenga un rostro, un primer responsable, dotado de la autoridad necesaria para desarrollar el proyecto educativo de la escuela, ejecutar las medidas de política educativa, responder por la prestación del servicio público de educación y por la gestión de los recursos puestos a disposición de la escuela.

Al director se le conceden amplios poderes de gestión administrativa, financiera y pedagógica, incluyendo la presidencia del Consejo Pedagógico y la designación de los responsables por los departamentos curriculares, que son las principales estructuras intermedias de coordinación y supervisión pedagógica.

El director se recluta entre los docentes de la enseñanza pública, privada o cooperativa cualificados para el ejercicio de esas funciones, sea por su formación sea por su experiencia en administración y gestión escolares.

- c) *Fortalecer la autonomía de las escuelas:* La necesidad de reforzar la autonomía de las escuelas constituye un tema recurrente de discusión: la demandan amplios sectores de opinión, pero su concretización aún no ha superado el nivel experimental.

Junto con la mejora del servicio público de educación y con la atribución de más responsabilidad a la escuela, la autonomía se discute hoy día en el contexto de una mayor capacidad de intervención de sus órganos de administración y gestión y de la creación de un régimen de evaluación y de rendición de cuentas, concretizado por la actividad del Consejo General, por la autoevaluación y por la evaluación externa.

En el marco legal actual y de acuerdo con la experiencia reciente, la relación con el entorno ha ganado mayor relevancia, no solo porque esté representado en el órgano de gestión estratégica de cada escuela o agrupación de escuelas⁷, el Consejo General, (donde están representadas los ayuntamientos y las fuerzas de la sociedad local, además de los padres), sino también por medio de distintas formas de cooperación con instituciones y empresas locales, como se describirá detalladamente más abajo.

⁷ En Portugal, la mayoría de las escuelas forman parte de agrupaciones de centros de distintas etapas educativas, que se denominarán a lo largo de este documento "agrupaciones escolares".

10.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años

10.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes

Las políticas se concretan en los siguientes aspectos:

A. *La oferta de las escuelas profesionales privadas y de los institutos públicos de enseñanza secundaria*

Según datos del Eurostat la tasa de abandono escolar en Portugal, en 2012, aún se situaba en un 20,8%, frente al 13,5% de la Unión Europea con 27 países, junto con una tasa de licenciados claramente deficitaria. La misma fuente estadística refiere, también, que tan sólo un 39% de los alumnos portugueses de educación secundaria asiste a cursos de formación profesional, mientras que esa asistencia se cifra en un 49,9% en la Unión Europea. Son números que revelan un modelo económico desajustado, basado en bajas cualificaciones y por consiguiente en bajos niveles de productividad, y que causa graves dificultades de afirmación en los mercados internacionales. Una mano de obra con estas características no puede competir con países de tecnología avanzada y con productos de valor añadido, pero ya no puede retroceder a estadios de civilización apoyados en sueldos bajos y en la ausencia de garantías sociales.

Esta parece ser la cuestión central de la educación en Portugal, entendida como un instrumento privilegiado de cualificación de recursos humanos, base esencial de un modelo de desarrollo sostenible y progresivo.

Para entender la situación actual en Portugal hace falta retroceder a 1974, año de la revolución democrática que marca todo el período hasta la actualidad. En aquel entonces surgieron anhelos de igualitarismo y de construcción de un Estado que debería proteger la ascensión cultural de las capas de la población que habían sido hasta entonces las más desfavorecidas, y en ese contexto se dismantelaron abruptamente las distintas vías de enseñanza secundaria, "licealizando", es decir adoptando tan solo los programas escolares de los antiguos "liceos", eliminando las vías profesionales y dando prioridad al alargamiento de la escolaridad obligatoria de carácter generalista. Hubo que llegar a los años 80, para que se impulsara la creación de los Cursos Predominantemente Orientados hacia el Proseguimiento de estudios (CPOPs) y de los Cursos Predominantemente Orientados hacia la Vida Activa (CPOVA) y, que así, la sociedad portuguesa empezara a acoger la utilidad de apostar por la diversidad de la formación inicial, basada en la libre elección y digna del mismo reconocimiento.

En 1989, se crearon las escuelas privadas de enseñanza profesional y ya al inicio del siglo XXI, este tipo de aprendizaje se extendió a los centros de enseñanza secundaria pública. Se registra, hoy en día, un aumento progresivo de la demanda que se calcula ya en 140.000 estudiantes. La posibilidad de obtener subvenciones de fondos europeos también ha permitido impulsar la modernización tecnológica de los centros escolares estatales, especialmente en lo que se refiere al equipamiento de áreas pedagógicas dirigidas al saber hacer y también ha permitido subvencionar a los alumnos de formación profesional y así fomentar la asistencia de un mayor número de jóvenes.

Desde ese momento crucial, en cada escuela secundaria pública, coexisten dos vías de enseñanza - Programas Profesionales y Programas Científico Humanísticos - con igual dignidad, con permeabilidad entre ellos y con niveles de asistencia que tienden a igualarse. La opción de matrícula se ha vuelto, progresivamente, el resultado de un proyecto familiar o de una elección basada en diagnósticos de orientación vocacional promovidos por los servicios de orientación y psicología y por equipos de información a cargo de profesores. El camino seguido ha sido el de la diversidad/complementariedad de ofertas, con una conexión cada vez mayor con las empresas y con las instituciones de enseñanza superior, en una estrategia de trabajo en red.

Los alumnos que asisten a estos programas de doble certificación, que incluyen prácticas en contexto de trabajo y una Prueba de Aptitud Profesional (PAP) ante un jurado cualificado, aún pueden proseguir estudios en la enseñanza superior, siempre que superen pruebas nacionales para el ingreso en licenciaturas o concluyan un conjunto de módulos de aprendizaje que les permita entrar en Cursos de Especialización Tecnológica (CET).

La definición de la oferta de Programas Profesionales de enseñanza secundaria tiene como referencia las orientaciones curriculares de la Agencia Nacional para la Cualificación y Enseñanza Profesional (ANQEP), pero

cabe a cada escuela proponer al Ministerio los programas que pretende abrir, teniendo en cuenta los recursos humanos y materiales preexistentes, la realidad socioeconómica del entorno y la interpretación de las aspiraciones de los jóvenes y de sus familias al concluir la enseñanza básica.

En lo que respecta a la oferta de Programas Científico Humanísticos, estos se organizan en cuatro áreas generales: Ciencias y Tecnologías, Estudios socioeconómicos, Artes Visuales y Lenguas, diseñados, prioritariamente, para los jóvenes que quieren cursar estudios superiores, y su implementación depende, asimismo, de la aprobación de los organismos del gobierno central. Esto es, la definición de la oferta educativa queda fuera de la acción de los órganos de gestión de los centros, debido a su reducida autonomía, en un modelo organizacional muy centralizado.

Los propios Consejos Municipales de Educación (órganos consultivos de los ayuntamientos) han estado, por una gran parte, excluidos de la definición de estrategias locales y regionales de cualificación de recursos, limitándose a emitir dictámenes sobre aspectos generales, a menudo sin fundamentación sólida.

En el futuro, será aconsejable profundizar la territorialización de las políticas educativas, integrando todos los sectores de la sociedad, hacia la autonomía responsable y la participación democrática en la definición consensual de objetivos concretos, especialmente en la elaboración de proyectos educativos municipales.

B. La oferta del Instituto de Empleo y Formación Profesional

Además de los programas propuestos por los centros de enseñanza secundaria y profesional a los jóvenes en edad escolar, existe la oferta del Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP), organismo público que integra el Ministerio de Solidaridad, Empleo y Seguridad Social, con la misión de promover la creación y la calidad del empleo y combatir el paro, por medio de la ejecución de políticas activas de empleo, y en particular de formación profesional.

El IEFP, originalmente más dirigido hacia la cualificación profesional de adultos con poca escolaridad, ha venido desempeñando, desde hace más de 30 años, un papel fundamental en la mejora del nivel escolar y de cualificación profesional de los jóvenes y adultos, en respuesta a las exigencias de la Estrategia Europea de Empleo, lanzada en la Cumbre de Luxemburgo sobre el empleo, en noviembre de 1997.

La Estrategia Europa 2020, aprobada por el Consejo Europeo en marzo de 2010, establece la necesidad de promover acciones que aumenten los niveles de escolaridad y cualificación profesional de los ciudadanos, junto con la armonización sistemática de perfiles y competencias profesionales, mediante el establecimiento de cooperaciones entre los sectores público y privado, con el necesario acercamiento al mundo empresarial.

Las modalidades de formación, presentadas a continuación, han sido un instrumento eficaz de prevención del abandono escolar prematuro; un modelo alternativo a la conclusión de la escolaridad obligatoria por parte del público joven, que concede niveles de certificación profesional ajustados al Marco Nacional de Cualificaciones; y favorecen el empleo joven, aumentando las condiciones de empleabilidad mediante el acercamiento gradual a las empresas.

Actualmente el Marco Nacional de Cualificaciones dispone que la conclusión exitosa de la enseñanza secundaria (12º año⁸) concede una certificación de nivel III, y si se asocia a la conclusión de una cualificación profesional permite una certificación de nivel IV, lo cual se traduce en una valorización exponencial de los programas de formación profesional.

En Portugal, los interlocutores privilegiados para la implementación de las políticas públicas de educación para los jóvenes son la red de Oficinas de Empleo y Formación Profesional del IEFP y la red de centros escolares públicos bajo tutela del Ministerio de Educación y Ciencia.

C. Modalidades de Educación y Formación para jóvenes

Entre 1999 y 2012, la red de oficinas del IEFP abarcó a 360.322 jóvenes: 292.716 en programas de Aprendizaje en régimen de Alternancia (APZ) y 67.606 en programas de Educación y Formación de Jóvenes (EFJ). Estos datos

reflejan una mayor adhesión de los jóvenes a la oferta formativa propuesta por los programas de Aprendizaje en Alternancia, que permiten concluir la enseñanza secundaria, obtener certificación profesional, acercarse gradualmente al mundo empresarial y ajustar su perfil de competencias a las exigencias del mercado laboral.

D. Oferta Formativa del IIEFP dirigida a jóvenes entre los 15 y los 18 años

Las modalidades de formación descritas a continuación son medidas preventivas del abandono escolar prematuro y también medidas estratégicas, ya que mejoran las condiciones de empleabilidad y de transición a la vida activa de los jóvenes en cuestión, al concederles distintos grados de escolaridad y cualificación profesional.

D.1. Sistema de Aprendizaje

Los Programas de Aprendizaje son itinerarios de formación profesional inicial en alternancia (entendida como una sucesión de contextos de formación: aula teórica/oficina de prácticas simuladas/empresa). Se destinan a jóvenes con menos de 25 años, con escolaridad igual o superior al 9º año⁹, que no hayan concluido la enseñanza secundaria, que pretendan obtener una cualificación profesional de nivel IV y la convalidación del 12º año de escolaridad.

Estos programas, con una carga horaria entre 2.800h y 3.700h, tienen una duración media inferior a tres años. Están reglados por ordenanzas sectoriales, proponen una oferta formativa diversificada que cubre las principales áreas profesionales existentes en el mercado laboral, y se rigen por reglas de funcionamiento (horario, puntualidad, asistencia, urbanidad,...) muy próximas a lo que se prevé en la legislación laboral, con el fin de facilitar una educación/adaptación progresiva de los alumnos a las exigencias del mercado laboral. Se pretende de esta manera privilegiar las cualificaciones estratégicas para el crecimiento de la economía, en particular en áreas de bienes y servicios comerciales, con el objetivo de incluir a 100.000 jóvenes en esta modalidad de formación hasta 2020.

La estructura curricular de estos programas incluye cuatro componentes de formación: *sociocultural*, lenguas, cultura y comunicación; *científico*, ciencias básicas; *tecnológico*, tecnologías; *práctico*, contexto de trabajo. El acceso al programa supone un proceso de orientación profesional. Durante la formación, los servicios ponen a disposición un equipo multidisciplinar que provee el acompañamiento técnico, psicopedagógico y social. Entre los apoyos concedidos a los alumnos cabe destacar:

- Beca material de estudio (de acuerdo con el grado de carencia económica);
- Beca de profesionalización;
- Subsidio de alimentación, pago de los gastos de transporte. Posibilidad de subsidio de acogida y alojamiento.

La conclusión exitosa de un Curso de Aprendizaje supone la obtención de una calificación final positiva en todos los dominios de los componentes de formación, a lo largo de los tres períodos curriculares, culminando en la realización de una Prueba de Evaluación Final (PAF¹⁰) a la que acude un jurado tripartido, siempre que el área profesional que se va a certificar lo justifique. Contribuyen al éxito de los alumnos, entre otras, estrategias de recuperación implementadas por el equipo formativo y/o responsable pedagógico de la acción, siempre que tal se justifique, bien como la implementación de proyectos interdisciplinarios.

D.2. Programas de Educación y Formación para Jóvenes

Los programas de Educación y Formación para Jóvenes se destinan a jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 22 años, con niveles de escolaridad muy diversos y tienen estructuras diversificadas, adecuadas a su nivel de instrucción. Presentan una estructura curricular marcadamente profesional y/o de doble certificación. Incluyen los cuatro componentes de formación arriba mencionados a propósito de los cursos de Aprendizaje. En este caso, la formación práctica en contexto de trabajo ocurre siempre en la fase final de la actividad de formación, siempre que el alumno obtenga una calificación final positiva en los demás componentes del curso.

9 9º año: último año de escolaridad básica, en Portugal.

10 PAF, por "Prova de Avaliação Final", prueba de evaluación final.

La certificación final conlleva, dependiendo de su estructura y/o de las calificaciones del alumno, la posibilidad de certificación escolar, profesional o de las dos. En el caso de la certificación profesional, los alumnos tienen que presentarse también a una prueba final (Prueba de Evaluación Final), ante un jurado tripartido: representante del IEFP, representante de las asociaciones empresariales o de las empresas y representante de las asociaciones sindicales de los sectores de actividad.

El alumnado también es acompañado por un equipo multidisciplinario y goza de apoyos idénticos a los que se refirieron anteriormente en los Programas de Aprendizaje. La oferta formativa es muy diversificada y los niveles de certificación profesional están de acuerdo con el Marco Nacional de Cualificaciones.

10.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes

Para hacer un análisis del sistema educativo portugués, bien como de las medidas y políticas existentes de atención a los jóvenes, es importante analizar varios datos estadísticos a fin de entender su dimensión. En el año escolar 2010/2011, estaban matriculados 522.708 alumnos en modalidades de educación y formación destinadas a jóvenes, en educación secundaria. Como se puede observar en la Tabla 1, existen diversas modalidades de educación disponibles para los jóvenes de secundaria: las formaciones de enseñanza regular y los programas profesionales son los que reciben más asistencia por parte de los alumnos de esta etapa educativa.

Tabla 1. Alumnos matriculados en modalidades de educación y formación destinadas a jóvenes, según el nivel de educación/enseñanza, por modalidades (2010/2011)

	EDUCACIÓN BÁSICA			EDUCACIÓN SECUNDARIA
	1 ^{ER} CICLO	2 ^O CICLO	3 ^{ER} CICLO	
Enseñanza regular	434 907	241 969	323 843	197 236
Programas generales / científico -humanísticos	-	-	-	186 859
Cursos tecnológicos	-	-	-	10 377
Enseñanza artística especializada (regular)	222	735	498	2 140
Programas profesionales	-	-	386	106 381
Programas de aprendizaje	-	-	-	18 137
CEF(Cursos Educación y Formación)	-	462	33 277	1 578
Planes curriculares alternativos	33	925	1 348	-
Total	359 352	244 091	359 352	522 708

Fuente: DGEEC:MEC (2013:10)

Si nos fijamos en la educación secundaria, se presenta en la Tabla 2 el número de jóvenes matriculados en el sistema de enseñanza portugués entre los 15 y los 18 años, que corresponden al nivel etario de asistencia a la enseñanza secundaria.

Tabla 2. Alumnos matriculados, entre 15 y 18 años, en modalidades de educación y formación destinadas a jóvenes, según el nivel de educación (2010/2011)

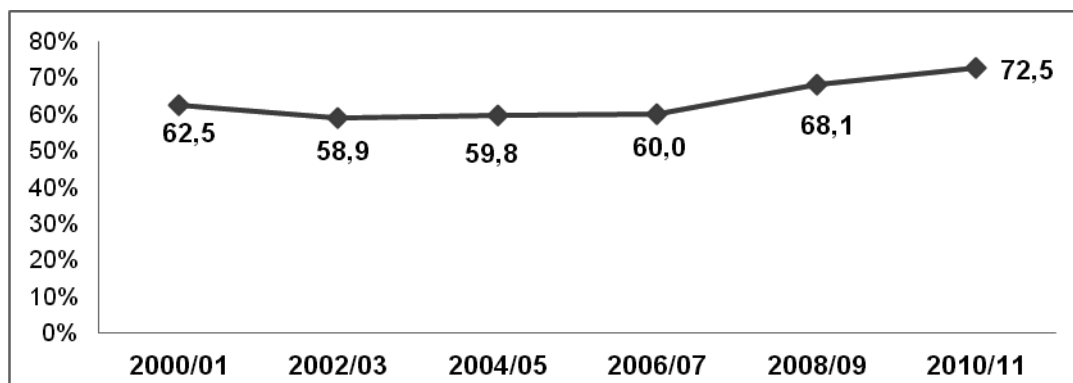
	TOTAL	EDUCACIÓN BÁSICA			EDUCACIÓN SECUNDARIA	
		TOTAL	1. ^O CICLO	2. ^O CICLO		3. ^O CICLO
15 años	104 305	43 239	232	2 175	40 832	61 066
16 años	102 707	24 729	94	1 094	23 541	77 978
17 años	95 168	10 404	87	459	9 858	84 764
18 años	51 656	3 303	-	137	3 166	48 353

Fuente: DGEEC:MEC (2013:14)

Como se puede verificar en la Tabla 2, la mayoría de los alumnos con edad entre los 15 y los 18 años están asistiendo a educación secundaria. Los alumnos de este grupo etario que no están en la educación secundaria son alumnos que tienen al menos una repetición de curso en su expediente escolar.

Esta categoría de alumnos que han suspendido, reciben una atención especial por parte del sistema educativo, ya que existen distintos programas y políticas de apoyo que se han presentado oportunamente en este trabajo.

Gráfico 1. Evolución de la tasa de escolarización (%) en la educación secundaria en Portugal



Fuente: DGEEC-MEC (2012)

En Portugal se define como tasa real de escolarización la relación porcentual entre el número de alumnos matriculados en una determinada etapa educativa, en edad normal de asistencia a ese ciclo, y la población residente que pertenece al mismo grupo etario. Como se puede observar en el Gráfico 1, en el año escolar 2010/11 la tasa de escolarización fue de 72,5%, lo que pone de manifiesto que el 27,5% de los alumnos con edad normal de asistencia a secundaria no estaba en esta etapa educativa. En lo que respecta a la tasa de abandono prematuro, que constituye otro de los problemas de la educación secundaria y que requiere especial atención, fue de 20,8% en 2012, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Este indicador es mucho más alto que la media europea, que está en un 13,5%, y representa un problema que ha motivado múltiples políticas públicas por parte de los sucesivos gobiernos portugueses.

10.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

En las escuelas portuguesas hay, desde hace mucho tiempo, programas de atención a los jóvenes en el ámbito de la orientación educativa y opciones vocacionales, que están a cargo de los psicólogos escolares. La carrera de psicólogo de los servicios de psicología y orientación se creó en el ámbito del Ministerio de Educación, como consecuencia de la necesidad de dar respuesta a los problemas surgidos en las escuelas y teniendo en cuenta la importancia del acompañamiento al itinerario escolar de los alumnos.

Con la integración de los psicólogos en estos servicios, se quiso garantizar el acompañamiento al alumno, individualmente o en grupo, a lo largo del proceso educativo, en tres áreas fundamentales:

1. Orientación escolar y profesional, con vistas a la adecuación del itinerario formativo al perfil del alumno y a la construcción de su proyecto de vida;
2. Apoyo psicológico y psicopedagógico, con el objetivo de adecuar las respuestas educativas a las necesidades de los alumnos, como forma de prevenir el absentismo escolar, el abandono prematuro y la indisciplina;
3. Apoyo al desarrollo del sistema de relaciones interpersonales en el interior de la escuela y con el entorno y las familias. En este sentido, el psicólogo colabora y participa en actividades y proyectos desarrollados en la propia institución o en colaboración con instituciones externas a la escuela.

En el ámbito de la orientación escolar y profesional, se realizan sesiones de asesoramiento y se aplican programas de orientación de carrera, individualmente o en grupo. Estos programas incluyen, con vistas a una deci-

sión informada y consciente por parte de los alumnos, contactos con universidades e institutos politécnicos, que divulgan en la escuela sus ofertas formativas. Con ese mismo objetivo, se organizan visitas de estudio a diversos establecimientos de enseñanza superior y a ferias especialmente organizadas con objeto de promover las diversas ofertas formativas.

Se favorecen también en los centros escolares, en articulación con todos los equipos pedagógicos internos y las instituciones y empresas locales, la creación de itinerarios formativos alternativos, y para eso se realizan acciones de sensibilización y encuestas al tejido empresarial del entorno, con el objetivo de recoger información sobre las necesidades del mercado y la posibilidad de celebración de convenios. Esta información se tiene en cuenta en la oferta formativa, al adecuar las condiciones y recursos de los centros escolares a las expectativas de los estudiantes y a las necesidades de los empleadores, con vistas a la promoción del éxito escolar, personal y profesional de los alumnos y a dar una contribución positiva al desarrollo de la economía local.

El trabajo de orientación del psicólogo no se limita a las acciones realizadas con los alumnos de educación secundaria, sino que es muchísimo más importante la monitorización de su ingreso en la enseñanza superior e integración a la vida activa. Se mantiene el contacto con estos alumnos, se les invita a compartir su experiencia, por medio de la participación en distintas actividades, como manera de motivar para el proseguimiento de estudios, de valorizar la escuela, y de presentar modelos de vida a seguir.

En lo que respecta a la atención psicológica y psicopedagógica, además del diagnóstico, evaluación y acompañamiento de los alumnos en general y de los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular, en el gabinete, en el aula, por medio de la participación en las reuniones de consejos de clase y de tutores, se vuelve imprescindible, con vistas a su integración y éxito educativo, motivar a los alumnos para la participación en proyectos del centro, en proyectos a cargo de otros colaboradores locales e incluso en proyectos nacionales e internacionales que contribuyan al desarrollo de competencias personales, sociales y comunicacionales.

El resultado de la intervención del psicólogo en contexto escolar está profundamente relacionado con las contribuciones de los varios intervinientes partícipes del proceso educativo de los alumnos, entre las cuales se destacan trabajos de investigación, como másteres y doctorados en el área de la educación, realizados por docentes de educación básica y secundaria. Este trabajo colaborativo se refleja en la calidad de los servicios prestados a los alumnos.

En cuanto a la atención dada en el ámbito de la relación de la escuela con las familias y el entorno, teniendo en cuenta la integración socio profesional de los alumnos, es necesario establecer una estrecha cooperación con entidades exteriores a la escuela y trabajar en colaboración con el Ayuntamiento y otras entidades, instituciones y empresas, con vistas a la realización de la formación en contexto de trabajo y eventual inserción profesional futura.

Para garantizar la integración y el éxito escolar de los alumnos, es fundamental hacer un diagnóstico de las características de su entorno familiar y social, llevado a cabo por un equipo multidisciplinar, que tiene en cuenta la participación de los varios actores educativos, internos o externos a la escuela, a saber servicios especializados de apoyo, gabinetes de información y atención a los alumnos, tutores y directores de cursos, monitores de la formación en contexto de trabajo, asociaciones de padres de alumnos, comisiones de protección de menores, centros de salud, ayuntamientos, policía (mediante un programa especialmente diseñado para el apoyo a las escuelas – “Escola Segura”), asociación de planificación familiar, Servicio de Extranjeros y Fronteras (policía de fronteras), entre otros.

La intervención del psicólogo en la escuela, en calidad de miembro de un amplio equipo de trabajo, tiene como objetivo contribuir a la calidad de la educación, a la igualdad de oportunidades, a la promoción del éxito educativo y a la integración socio profesional de los alumnos. Colabora también en la imprescindible tarea de acercar las familias a la escuela, al promover su corresponsabilización por el proceso educativo de sus hijos y al favorecer las relaciones internas de la familia. Para que esta intervención sea más eficaz, es fundamental conocer a fondo los motivos que están por detrás del número creciente de situaciones problemáticas detectadas entre los alumnos, lo que exige investigación, conocimiento de la realidad local, nacional e internacional y supone una relación cada vez más estrecha entre todos los actores del proceso educativo local.

10.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

10.3.1. Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad.

Traer la Comunidad a la escuela y proyectar a ésta en la Comunidad fomentando una acción enérgica para establecer con las familias de los alumnos un diálogo empático que contribuya positivamente a mejorar sus condiciones de aprendizaje e integración en la escuela es la estrategia que se ha definido en los últimos años y que no se puede dejar de seguir en el futuro, con más realce todavía. La escuela tiene que ser entendida como de la Comunidad y para la Comunidad.

Al fin y al cabo la prestación de un servicio a una Comunidad en concreto, localizada en un espacio territorial delimitado, caracterizada por un contexto local muy propio, es lo que justifica la existencia de cada escuela.

El refuerzo de la participación de los actores locales —las familias, socios privilegiados e indispensables; los ayuntamientos, colaboradores institucionales cuyo peso ha venido creciendo debido a su responsabilidad por varios aspectos de la gestión de los sistemas de enseñanza; los varios intereses que se expresan en las comunidades y contribuyen a acentuar especificidades diferenciadoras— es determinante para el éxito del proyecto educativo de cualquier centro.

De la cooperación con los ayuntamientos dependen cuestiones muy importantes relacionadas con la Acción Social Escolar, la construcción y manutención de edificios, la compra de equipamientos, la logística de transporte y la financiación de actividades de complemento curricular.

De los llamados intereses de la Comunidad, asociaciones, empresas, servicios públicos, además de una colaboración activa y desinteresada en actividades pedagógicas, lúdicas y culturales, se puede y debe favorecer su papel y esperar que contribuyan, cada vez más, a profundizar la reflexión sobre la escuela, mirando desde el exterior, proveyendo pistas sobre necesidades emergentes de formación, encarando a la escuela con su imagen pública y reforzando los vínculos indispensables para que se fortalezcan sentimientos mutuos de pertenencia.

10.3.2. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

Las exigencias del mundo actual, la reconceptualización del papel que la Escuela desempeña en la sociedad y la propia dinámica de gestión de los centros educativos en Portugal, han creado condiciones para el establecimiento de múltiples dependencias e interacciones entre las escuelas y las comunidades donde están incluidas. Estas interacciones, inicialmente puramente instrumentales, se han vuelto progresivamente, en algunos casos, cooperaciones estratégicas, tanto para las escuelas, aumentando su autonomía, como para la dinámica de la propia comunidad.

En una fase inicial, el carácter instrumental de las cooperaciones se basaba en una lógica de resolución de problemas, que se ha vuelto progresivamente, en algunos casos, en una lógica de alteración de las rutinas instaladas, de creación de dinámicas, de desarrollo de ideas favorables al cambio y de aumento de la responsabilización de los varios actores sociales en la educación. Aunque este tipo de actuación no se pueda generalizar a todo el contexto portugués, se puede decir que, en algunos casos, ya es una práctica corriente, con objetivos muy definidos respecto a lo que se pretende con esas cooperaciones. Al revés, en las situaciones en que las cooperaciones establecidas tienen todavía un carácter instrumental, es notable la diversidad y dispersión de objetivos. En estos casos el camino se está recorriendo, el profundizar de relaciones, la definición de una estrategia y la concordancia de objetivos podrá conducir a cooperaciones favorables a la vinculación y al cambio, que les permitan imponerse y dar respuesta a una sociedad en constante mutación.

Los liderazgos de los Centros Escolares, al desarrollar las cooperaciones socioeducativas, han promovido una efectiva integración de las escuelas en sus respectivas comunidades, contribuyendo al desarrollo de políticas integradas de desarrollo local, de mejora de la calidad de vida y de la cohesión social. Como refiere Martins (2009: 63), las cooperaciones entre la escuela y las entidades de la comunidad llevan a la “promoción de los

recursos y de las sinergias, con objeto de un desarrollo en red, de una ciudadanía europea y para el intercambio de proximidad”, constituyéndose como un vector de desarrollo/innovación. Esta idea ha venido entrando progresivamente en el léxico de los centros educativos portugueses y es hoy en día, en muchos casos, una realidad.

La organización de la escuela en sí misma, con la creación del Consejo General, donde están representados, entre otros, elementos del ayuntamiento y elementos representativos de entidades de la comunidad, en particular del sector empresarial, son una semilla del estrechamiento de relaciones con esas mismas entidades.

La implementación de cooperaciones con entidades del entorno está directamente relacionada con la dinámica de los directivos, y sigue dependiendo mucho del *marketing* y de la creatividad de las escuelas, pero empiezan a registrarse situaciones en las que llegan a la escuela propuestas y retos de entidades locales, con vistas a la cooperación. El modo como se construyen las colaboraciones difiere en función de los entornos locales y se desarrolla en función de las potencialidades y de los condicionantes de dicha escuela y de dicha comunidad. Los objetivos sobre los que se basan las cooperaciones van desde los relacionados con la oferta formativa, los objetivos financieros, el desarrollo de proyectos, la adquisición de competencias por parte de los alumnos, el apoyo y solidaridad social, hasta la promoción de la salud y del bienestar comunitario.

En el caso de los municipios, Ayuntamientos y Consejos de Distrito, las disposiciones legales conllevan que su relación con los centros educativos sea muy próxima, lo que en algunos casos habrá creado condiciones para el nacimiento de verdaderas experiencias de cooperación, es decir “la práctica municipal (...) ha caminado justo antes de la definición legal de sus atribuciones educativas.”, como refiere Fernandes (2000) cit. por Prata (2003: 10-11). Hay ejemplos de proyectos desarrollados en cooperación que son precursores de una verdadera política educativa local.

Los Ayuntamientos desempeñan un papel importante “en la conexión a otros colaboradores en el desarrollo de determinados proyectos, teniendo un papel preponderante en el apoyo financiero y la planificación de algunos de esos proyectos” (Monteiro, 2011: 76), que aparece asociada a imperativos de carácter económico, y también político. Esta colaboración incluye, a menudo, apoyo financiero, personal y de instalaciones.

El funcionamiento en red de las varias instituciones de cada municipio se basa, en gran medida, en una cooperación estructurada y saludable entre el centro educativo y el ayuntamiento, y de ahí procede el vínculo con otras entidades, por ejemplo del área social y cultural.

En el universo de las agrupaciones escolares/centros educativos hay algunos casos en que se registra un funcionamiento integrado a través de la Red Social de cada municipio, lo que “parece facilitar la información sobre los proyectos de cada institución, especialmente el de la Escuela, y de la manera en que podrán contribuir, (...) lo que facilita la participación” (*Idem*, 2011: 74), con una notable intención estratégica de funcionamiento en red, que también lleva a la corresponsabilidad.

Las asociaciones de padres y madres de alumnos han venido poco a poco desempeñando un papel clave en el funcionamiento de los centros escolares, como mediadores privilegiados y participativos. Puesto que su existencia está muy relacionada con la propia escuela, se registra un comportamiento de efectiva vinculación a los proyectos y dinámicas de las Agrupaciones Escolares.

El deseo creciente de tener una oferta formativa dirigida a la integración al mundo del trabajo y la creciente valorización del conocimiento profesional aliado a la educación han llevado a la creación de condiciones para la implementación de cooperaciones con el ámbito empresarial. Se registran una fuerte vinculación con empresas en la realización de prácticas profesionales, que permite suplir lagunas en la formación de recursos cualificados, y con un coste bajo, por parte de las empresas.

Con la preocupación creciente por acercar la formación a la realidad del entorno, la definición de estrategias y el trabajo conjunto registrado en algunos casos, entre centros educativos y empresas, orientan la formación hacia las necesidades e incluye las entidades empleadoras en ese proceso, en una verdadera cooperación escuela-empresa. También hay casos en los que entidades empresariales, aliadas a centros escolares, proporcionan a los alumnos una formación complementaria, especialmente en algunas áreas como el espíritu emprendedor, el liderazgo y la solidaridad.

En lo que respecta aún a las empresas, se registran situaciones en que las entidades, aliadas a la escuela, contribuyen al desarrollo de prácticas como la promoción del mérito, por ejemplo con la atribución de premios de mérito académico a los alumnos, costeados por las entidades empresariales, que a cambio reciben *marketing* y reconocimiento social.

Se conocen situaciones de colaboración entre escuelas y empresas asociadas al desarrollo de proyectos de alumnos, en que puede haber por parte de la empresa disponibilidad de recursos o incluso de instalaciones, que posibilitan el desarrollo de los mismos, lo que sería imposible sin esta vinculación.

Hay otro tipo de colaboraciones que se establecen con alguna frecuencia con las instituciones de sanidad, Hospitales y Centros de Salud. Estos últimos ponen a disposición del centro escolar recursos humanos, posibilitan el funcionamiento de gabinetes y el desarrollo de actividades de prevención del riesgo y promoción de los índices de salud, influyendo, en último análisis, en los resultados escolares y el bienestar comunitario. También existen proyectos para el contacto de los alumnos con la realidad hospitalaria, que les posibilita integrarse y acompañar a los equipos médicos en determinados períodos, lo que valoriza la formación de los estudiantes y también contribuye al descubrimiento de vocaciones.

Asociaciones deportivas, culturales y artísticas son otro ejemplo que comúnmente tienen proyectos comunes con la escuela. Estos proyectos pasan generalmente por proporcionar a los alumnos itinerarios formativos complementarios a la escuela, en las áreas deportivas y culturales/artísticas. En casos puntuales hay cooperaciones con entidades que actúan en el ámbito cultural que se caracterizan por un trabajo continuado y que culminan en presentaciones públicas, por ejemplo funciones teatrales, o búsquedas en áreas como el patrimonio local que resultan en obra final, como libros y publicaciones sobre el tema.

El área social es un área recurrente en cuanto a proyectos de cooperación entre la escuela y las más diversas instituciones, donde el esquema de base es el desarrollo de competencias sociales y de solidaridad por parte de los alumnos, que tienen múltiples oportunidades de contacto con diversas experiencias, por ejemplo con ancianos, enfermos, niños con necesidades educativas especiales, familias carenciadas, entre otros.

También se han registrado experiencias interesantes en cooperaciones establecidas con instituciones de enseñanza superior, que pasan por el apoyo técnico y científico al desarrollo de proyectos, bien como por la innovación, donde el intercambio de conocimientos ha posibilitado la realización de proyectos en áreas como las ciencias naturales o las ciencias sociales, llevados a cabo por alumnos.

Aunque no se pueda decir que en todas las agrupaciones escolares/centros educativos exista una verdadera vinculación estratégica con la comunidad, sí existen ya muchos casos en que esto es una realidad, en que las cooperaciones se han vuelto piedras angulares, fruto de la voluntad y del trabajo de los equipos directivos y de la dinámica de las comunidades donde se encuentran las escuelas.

10.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

10.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar.

La primera condición para el éxito de un equipo directivo es la existencia de un liderazgo claro, asumido y reconocido, que se traduzca en la existencia de una visión global de la organización escolar, en la comprensión de los distintos intereses que se cruzan en las escuelas, y que no siempre coinciden; condición indispensable a la obtención de los resultados que todos exigen y esperan de las escuelas.

Hay que tener muy claro que los centros educativos son organizaciones que prestan un servicio social, donde se cruzan intereses diversos y que centran sus actividades en el desarrollo de actividades curriculares y otras realizadas de acuerdo con planes definidos por las autoridades escolares con más o menos intervención y libertad de las escuelas y de sus colaboradores locales, donde profesores y funcionarios no docentes, alumnos, familias y comunidad interactúan con vistas a la consecución de determinados resultados que se pretende que correspondan a los intereses de los alumnos y a las necesidades de la sociedad.

Fundir la escuela con la comunidad, fomentando el profundizar de las relaciones con las familias de los alumnos, como única manera de potenciar las condiciones de aprendizaje e integración de los alumnos en la escuela, y con todos los otros colaboradores locales con intereses directos e indirectos en los centros, es uno de los grandes retos de cualquier equipo directivo.

La relación con las familias no siempre es fácil, al revés, garantizar la participación regular de los padres en la vida de las escuelas es una tarea ingrata y que requiere de los directivos un empeño y una aproximación que no se compaginan con prácticas del pasado que dejaban la participación de los padres a su criterio.

Hoy en día, de acuerdo con la idea de que la escuela no dispensa a la familia como colaborador privilegiado, hace falta que sean los directivos quienes definan estrategias de inclusión y de seducción que combatan el enajenamiento o la dificultad de participación de las familias.

Hay que tener muy claro que las familias sufren muchísimas restricciones, desde sus horarios de trabajo, al transporte, a la disponibilidad para conciliar su vida privada con idas a los centros, entre otros, para que sea posible definir estrategias de comunicación y aproximación que superen las más diversas limitaciones y permitan una cooperación franca y regular.

La cooperación con los ayuntamientos asume hoy una dimensión crítica ya que el funcionamiento regular de los centros en lo que toca a la manutención y apoyo depende en gran medida de ellos, en los aspectos financieros y de recursos humanos. La creciente atribución de competencias en materia de educación y enseñanza a los ayuntamientos ha dejado a los centros escolares cada vez más dependientes de las políticas municipales y de las orientaciones definidas en cada momento. Si el proceso parece ventajoso en algunos aspectos, también presenta el riesgo de no estimular e incluso de reducir todavía más la autonomía de la que gozan los centros, en cuanto a su gestión.

Actualmente es posible señalar excelentes prácticas municipales por lo que toca a la educación y enseñanza, gracias a la existencia de planes municipales de educación que incluyen a todos los intervinientes educativos, que definen objetivos comunes y desarrollan prácticas articuladas, pero también ocurre el contrario.

En lo que respecta a la cooperación con asociaciones, empresas, servicios públicos, es una práctica que ha venido incrementándose y que se concretiza en actividades pedagógicas, lúdicas y culturales, pero es deseable que se acentúe su carácter de necesidad imperiosa como forma de enriquecer los aprendizajes y mejorar el funcionamiento de los centros, superando la fase de mera colaboración puntual.

10.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno.

El actual marco legal de la gestión escolar de educación básica y secundaria deja un margen muy amplio para el ejercicio de la función de director, dependiendo de las perspectivas de los protagonistas, del contexto y de la cultura de cada centro.

Muchos de los que se sienten atraídos por el reto de dirigir un centro educativo y que posean las cualificaciones legales se pueden presentar al cargo de director y proponer programas estructurados en una visión comunitaria de la escuela.

Pedro Biscaia, director de un centro de educación secundaria, resume así su motivación para la candidatura al nuevo mandato:

“En respuesta al estímulo de una parte significativa de la Comunidad educativa, he decidido presentar mi candidatura por un período de cuatro años, con un programa cuya misión se sintetizaba en la máxima “escuela democrática, relevante, eficaz y creativa”. Democrática en el funcionamiento, en la búsqueda de consenso en los objetivos en torno a un Proyecto educativo dinámico y también en el profundizar de la participación de los varios intervinientes internos y externos de la vida escolar, con vistas a un adecuado rendir de cuentas sobre el trabajo desarrollado (accountability). Relevante, teniendo en cuenta la debilidad del entorno donde la escuela se incluye, volviéndola un polo útil de cohesión social y de propagación cultural y científica. Eficaz, desde el punto de vista de una escuela aprendiente, capaz de establecer programas de

mejora de resultados y de formas organizativas, de fomento de la inclusión y de la autoestima colectiva. Creativa porque creyente en el espacio de creatividad basado en la diversidad, complementariedad y tolerancia. Pero siempre, en el permanente auto cuestionamiento de quien dirige, sabiendo que, como advierte MacBeath (1999) “una buena escuela sólo puede serlo cuando se ve desde determinados puntos de vista: puede ser buena desde el despacho del director, pero no del punto de vista de los alumnos o de los docentes, o aún de los padres”.

Buscamos sacarle partido al buen ambiente de trabajo y estudio que, en general, se le reconocen al centro, a la estabilidad del cuerpo docente muy unido, a las soluciones innovadoras en el ámbito del apoyo social y de la inclusión y al lanzamiento de puentes de cooperación con entidades públicas y privadas de relevancia local.

Ha sido posible volver a descubrir y reforzar la identidad de la escuela alrededor del proyecto educativo “juntar diferencias, construir futuros”, afirmar contribuciones en varios foros y redes educativas, trabajar en la construcción de la idea estratégica de que la escuela no puede ser una isla y, al contrario, debe optar por la lógica del archipiélago, con generosidad, legitimidad y capacidad de movilizar el esfuerzo colectivo y el espíritu creativo, en la construcción permanente de la autonomía, fundamento de la idea indiscutible de que cada escuela es una escuela diferente, afirmar liderazgos con proyectos educativos anclados en el entorno en el que están incluidos y que permitan la conciencia de la utilidad de la participación cívica de los padres, de las empresas, de las instituciones y de las asociaciones de todo tipo.”

Jorge Bajouco, director de una agrupación escolar, considera que:

“Las colaboraciones y los convenios celebrados con diversas entidades/instituciones locales públicas y privadas se han vuelto el núcleo del desarrollo del ideario de los profesionales, de los padres y madres y de los alumnos que han aceptado la dimensión comunitaria como una plusvalía al nivel de la utilización, mejora y alargamiento de estructuras, que posibilitan un Proyecto Educativo cuya misión es instruir, educar/formar personas y ciudadanos cada vez más autónomos, responsables, solidarios, democráticos y cívicamente preparados para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento y del mundo global en el que vivimos, dedicados a la construcción de un destino colectivo y de un proyecto de sociedad que potencie las capacidades de cada ser humano.

Para los responsables escolares, y aprovechando las oportunidades, las estrategias de desarrollo se han sido definido teniendo en cuenta el potencial de recursos estructurales, ofrecidos y compartidos por la Comunidad.”

Adélia Lopes, directora de una agrupación escolar, defiende que:

“De acuerdo con nuestro proyecto educativo, uno de los objetivos es promover la integración de la escuela en su entorno, lo que conlleva una actitud de apertura y diálogo constantes. Manteniendo un clima relacional positivo entre la escuela y la comunidad, organizamos actividades diversificadas y valoramos las iniciativas de la comunidad que refuercen la integración de la escuela en el entorno. Ejemplos concretos, la biblioteca itinerante, que resulta de la cooperación con los consejos de distrito; las oficinas sobre liderazgo e integración al mundo laboral, a cargo de empresarios locales y dirigidas a nuestros alumnos; la existencia del Observatorio de Calidad, constituido por representantes de los profesores, de los alumnos, de los padres, de los funcionarios y de la comunidad (representantes del área de la sanidad, economía y seguridad social) y que tiene como principal función evaluar las prácticas del centro, identificar puntos fuertes y debilidades, presentar propuestas para la elaboración de planes de mejora.

Considerando el nivel socio-económico-cultural de nuestros alumnos, desarrollamos proyectos diversificados que posibiliten la conclusión exitosa de la educación básica. A tal fin nivel ha sido fundamental la relación de la escuela con el entorno, en particular con el mundo empresarial, que no sólo nos ayuda a decidir cuáles son las respuestas más adecuadas a las necesidades del mercado laboral sino que también se muestran disponibles para la realización de prácticas y la búsqueda del primer empleo.

Somos una escuela preocupada por desarrollar las capacidades de cada uno para estimular la realización de su potencial humano para que los alumnos se sientan preparados para los retos de la sociedad. En este

contexto, desarrollamos cooperaciones con otras escuelas, nacionales e internacionales, y otras entidades públicas y privadas, compartiendo experiencias, recursos y materiales.

Desarrollamos varios clubes y proyectos que resultan de la necesidad por parte de la escuela de proporcionar a sus alumnos, que son de un medio rural y con una gran heterogeneidad cultural, el contacto con otras realidades y la posibilidad de proporcionarles vivencias que, si no se hacen en y por la escuela, probablemente no se harán fuera de ella. En este sentido, realizamos anualmente intercambios y cooperaciones nacionales, entre las cuales destacamos las que proceden del proyecto Comenius y que abarcan a alumnos y profesores; intercambio con una escuela holandesa que resulta de la cooperación con las familias; prácticas laborales en el extranjero, en particular para los alumnos de los programas CEF. Las cooperaciones con otras instituciones han posibilitado el desarrollo de iniciativas motivadoras para nuestros alumnos, reforzando la relación escuela – entorno, y han permitido encontrar respuestas para la integración de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales (a lo largo de cada año escolar, estos alumnos van realizando formación en contexto real y de acuerdo con sus especificidades).

Por fin, referimos las estrategias que la escuela ha venido desarrollando con el objetivo de incluir a los padres y madres en la vida de la escuela. Podemos referir, como ejemplo, al inicio del año escolar, y antes de la recepción a los alumnos, que hacen los maestros/tutores y algunos profesores de la clase, en presencia de los padres, las reuniones de la Dirección Ejecutiva con los padres. La Dirección Ejecutiva (DE) está siempre disponible para atender a los padres, sin que tengan la obligación de concertar previamente una reunión con ese órgano.

Además de estas prácticas, desde hace 6 años, se desarrollan en la escuela cursos de formación parental, en horario post-laboral, para todos los padres que sientan la necesidad de compartir sus dudas y mejorar su relación padres/hijos y padres/escuela”.

10.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno

En las últimas décadas se han verificado enormes progresos en la apertura de las escuelas portuguesas a las comunidades donde están incluidas. El movimiento empezó en los años sesenta del siglo pasado y se fue afirmando gradualmente, con una aceleración muy significativa en los años posteriores a la revolución de 1974, como consecuencia de la apertura política y del reconocimiento de la importancia del Poder Local, manera de designar, en Portugal, a los Municipios, Ayuntamientos y Consejos de Distrito, pero también por la influencia de muchos profesores y técnicos de educación que obtuvieron grados académicos en otros países y vivieron experiencias de internacionalización que les permitieron mirar con una atención diferente la importancia de la valorización de los entornos como medio de revalorizar y modernizar las escuelas.

Así, se destacan claramente dos movimientos complementarios en la concretización de la revalorización de los entornos socioeconómicos y comunitarios, uno, de carácter legal y promovido por los sucesivos gobiernos, concretizado en la adopción de legislación que consagra el reconocimiento de la participación formal de representantes de las familias y de las fuerzas de la comunidad en órganos y actividades de las escuelas y agrupaciones escolares; otro de carácter cívico y procedente de la madurez de una cultura de participación que valora las contribuciones de las comunidades y de su apoyo a las escuelas de las maneras más diversas y creativas.

En los últimos años se acentuó la vertiente profesional de la formación promovida por los centros educativos y se ha desarrollado una colaboración cada vez más estrecha con las empresas, con el objetivo de encontrar las soluciones más adecuadas para conseguir la conciliación perfecta entre los intereses de los alumnos y las necesidades de los empleadores, con las escuelas asumiendo el papel de mediadores, de acuerdo con las disposiciones legales y los recursos disponibles.

Este movimiento se ha acompañado del refuerzo de las respuestas diversificadas para públicos con necesidades específicas, sean de naturaleza escolar, profesional o en el ámbito de la educación especial, en una amplia perspectiva de integración, reuniendo todos los colaboradores educativos y fuerzas de las comunidades en el sentido de mejorar los niveles de integración escolar, familiar, social y profesional de todos los jóvenes en edad escolar.

Se trata de una tarea compleja que requiere varias contribuciones al nivel de la investigación, del diseño curricular, de la acción social, de la integración profesional y que exige un conocimiento muy profundo de todas las variables en juego y una capacidad de respuesta basada en recursos siempre escasos, por lo que la capacidad de iniciativa, creatividad y gusto por el riesgo son indispensables como palancas de desarrollo.

Una dimensión relevante de este movimiento ha sido el alargamiento de las relaciones internacionales basadas en iniciativas transnacionales financiadas, la mayoría de las veces, por fondos de la Comunidad Europea pero también viabilizadas por iniciativas autónomas de escuelas y ayuntamientos. La internacionalización, al permitir el contacto en contexto real con experiencias diversificadas, ha sido un motor de concienciación y de innovación en la valorización de la relación de las escuelas y agrupaciones escolares con los colaboradores locales y también con colaboradores de otras latitudes, confiriendo expresión práctica a la idea de que hay que pensar en el mundo global pero actuar en función de las circunstancias locales, esto es, tener un pensamiento "glocal".

El camino del futuro está claro y se ha de empezar a recorrer: más autonomía de las escuelas y agrupaciones escolares, aunque inserta en las líneas de desarrollo estratégico del país, más aproximación y cooperación con los actores locales de las diversas comunidades, ayuntamientos, instituciones variadas y empresas, no solo desde una perspectiva de cooperación sino de verdadera corresponsabilización por el funcionamiento y la oferta formativa de las escuelas y agrupaciones escolares y más atención a las necesidades reales de las comunidades, sea por anticipación, en el diseño de los programas de formación, en la planificación curricular y en los recursos necesarios, sea después de la formación, fomentando la empleabilidad y la progresión profesional.

Conocidos los desafíos, existiendo conocimiento y experiencia sobre los caminos por recorrer, queda mantener el rumbo, profundizar en la cooperación y encarar el futuro como una oportunidad de mejora continua para encontrar, en cada momento, las respuestas más adecuadas a los cambios permanentes de la sociedad, que exigen de las escuelas una capacidad inagotable de adaptación al cambio y una indispensable actitud anticipatoria para estar en el campo de la acción, y no limitarse al de la reacción.

10.6. Bibliografía

Agudo, J. (2008). Competencias de liderazgo. In Joaquín Gairín y Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona : Editorial Praxis

Alves, R. (2005). *A trajetória profissional de três gestores escolares*. Tesis de máster no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 423-441.

Beltrán de Tena, R., Bolívar Botía, A., Rodríguez Conde, M. J., Rodríguez Diéguez, J. L., Sánchez Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, pp. 35-76.

Carvalho, M. (2004). *A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares*. Tesis de máster no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

CNE (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Cotovio, J. (2004). *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPoint, M. y Meyerson, D. (2005). *School leadership study. Developing successful*

principals. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.

DGEEC-MEC (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

DGEEC-MEC (2013). *Perfil do Aluno 2010/2011*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Díaz, M.^a, Fernández, M. y Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis.

Dinis, L. (1997). *Presidente do Conselho Directivo. O profissional como administrador. Escolas do 2º/3º. Ciclo do ensino básico. Dois estudos de caso*. Tesis de máster no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional*. Lisboa: Porto Editora.

Fachada, M. (2006). *Psicologia das Relações Interpessoais*, vol. 1, Edições Rumo

García, A., Chow, A. y Tafur, R. (2010). Competencias de la dirección para una nueva organización. In Joaquín Gairín (coord.) *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Policopiado.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 141-161). Lisboa: Publicações D. Quixote.

<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm?byrb=1>, consulta el 21 de abril de 2007.

Jáuregui, P. (2008). Las competencias relacionales en la dirección escolar. In Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*.

Martins, E. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. In *Educação Unisinos*, vol. 13, nº1, Jan./Abr. São Leopoldo, Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, pp. 63-75 (disponible en <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/62>) (consulta: 06/09/2013).

Matos, F. (2005). *Lógicas de acção estratégias de exercício de poder nas escolas: memórias de gestores escolares*. Tesis de máster no publicada. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Matos, M. (1997). *Programa de Promoção da Competência Social*, Editorial do Ministério da Educação

Matos, M. Gaspar; Simões, C; Carvalhosa, S. Fonseca; Canha, L. (2002). *Manual do Programa de Promoção de Competências de Relacionamento interpessoal*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Monteiro, R. (2011). *As parcerias entre a Escola e as entidades da comunidade – estudo dos casos de um Agrupamento de Escolas e de uma Escola Secundária*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria (Dissertação de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar).

National College for School Leadership. (2006). *Making the difference: Successful leaderships in challenging circumstances*. Nottingham:.

Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Pinto, H. & Monraia, M & Almeida, M. (2002). *CONSTRUIR O FUTURO-Parte IV. Lançar projetos*. Santarém: JHM Edições.

Pinto, H. (2002). *CONSTRUIR O FUTURO - manual técnico*. Lisboa: CEGOC-TEA.

Prata, M. (2003). *À procura de sentido(s) na intervenção em educação. Excertos de um estudo de caso*. Golegã: Município de Golegã.

Pulido, J. (2008). Competencias organizativas para el desarrollo de la función directiva. In Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Rodríguez, F. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Saballs, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. In Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.

Schools can't wait: Accelerating the redesign of university principal preparation programs (2006). Atlanta: Southern Regional Education Board.

Serrat, M.^a (2008). Las competencias pedagógicas de la dirección. In Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Silva, J.M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torrecilla, F., Hernández, R. y Pérez-Albo, M.^a (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1, pp. 166-115.

Ventura, A., Costa, J. y Castanheira, P. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006. Vol. 4, n.º 4, pp. 128-136.

Zeithaml, V., Parasuram, A. y Berry, L. (1992). *Calidad total en la gestión de servicios*. Madrid: Díaz dos Santos.

Legislación

Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março, *Diário da República n.º 75 – I Série*, Ministério da Educação e do Trabalho e Segurança Social

Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, *Diário da República n.º 248 – I Série-A*, Ministério para a Qualificação e o Emprego

Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março

Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, *Diário da República n.º 175 – II Série*, Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Despacho conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril, *Diário da República n.º 65 – II Série*, Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, *Diário da República n.º 251 – I Série*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Despacho n.º 18225/2008, de 8 de Julho, *Diário da República n.º 130 – II Série*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Despacho n.º 18228/2008, de 8 de Julho, *Diário da República n.º 130 – II Série*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro, *Diário da República n.º 245 – I Série*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, *Diário da República n.º 150 – II Série*, Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Despacho n.º 978/2011, de 12 de Janeiro, *Diário da República n.º 8 – II Série*, Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Despacho n.º 9752-A/2012, de 18 de Julho, *Diário da República n.º 138 – II Série*, Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência

Despacho n.º 10739/2012, de 8 de Agosto, *Diário da República n.º 153 – II Série*, Ministério da Economia e do Emprego

Despacho n.º 11497/2012, de 24 de Agosto, *Diário da República n.º 164 – II Série*, Ministério da Economia e do Emprego

Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto

CAPÍTULO 11
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA CON SU ENTORNO
EN LA REPÚBLICA DOMINICANA**

Wilfrido Hernández

Instituto Tecnológico de Santo Domingo

11.1. Introducción

El tema la relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con su entorno es un tema que reviste una importancia mayor debido a que en contextos vulnerables como los existentes en la República Dominicana, el nivel de apertura del centro educativo es un indicador claro de su calidad y específicamente de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del mismo.

El presente documento aborda el tema de la vinculación del centro educativo con su entorno en el contexto educativo dominicano y en el nivel de educación secundaria. El tratamiento del tema se realiza de forma descriptiva a manera de informe del estado situación de dicho tema en la educación dominicana, lo que no excluye ciertas valoraciones referentes a la realidad y las posibilidades de mejora.

El trabajo aborda los siguientes temas: la atención educativa a jóvenes en edad de la educación secundaria en la República Dominicana, las políticas públicas de atención educativa a jóvenes, las estadísticas que muestran la situación de la atención educativa a jóvenes y los programas educativos desarrollados dirigidos a los jóvenes.

A esto le sigue el abordaje de las estrategias de vinculación entre el centro educativo y la comunidad. En este contexto se presentan las políticas públicas de vinculación entre los centros educativos y la comunidad y las experiencias significativas encontradas en algunos centros que pueden ser ejemplo de buenas prácticas sobre el tema. Las experiencias presentadas son verdaderos ejemplos del correcto manejo de la relación escuela-comunidad.

Seguido de las estrategias de vinculación, se aborda el tema del rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno. En este apartado se tratan las funciones o tareas que puede desempeñar el equipo directivo en lo relativo a la vinculación del centro educativo con el entorno y se reseñan algunas experiencias consideradas como innovadoras impulsadas por el equipo de gestión para vincular al centro educativo con su entorno.

Al final se presenta un balance de la situación de la relación de los centros educativos con su entorno y de los retos a superar para alcanzar un mejor estado de esta situación en el ámbito educativo dominicano. La realidad en este sentido se presenta como deficiente y los pasos hacia la mejora son lentos lo que amerita una intervención profunda que permita mejorar la atención educativa a los jóvenes y el nivel de apertura de los centros hacia la comunidad.

11.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años.

Partiendo de la ingeniería de los grados existentes en el Sistema Educativo Nacional y del título del presente documento es necesario clarificar la relación existente entre el nivel educativo secundario y la edad correspondiente de los jóvenes que se encuentran en ese estadio de la educación dominicana. El Sistema Educativo Dominicano se compone de cuatro niveles: Inicial que comprende desde cero a cinco años de edad, Nivel Básico que comprende de los seis a los 13 años, el Nivel Medio o Secundaria que comprende los años de los 14 a los 17 y el Nivel de Educación Superior. Atendiendo a este estado de situación de la ingeniería de los grados en el Sistema Educativo Nacional, en este acápite se hablará de los jóvenes comprendidos en las edades entre 14 y 17 años para ubicarlos correctamente dentro de la educación secundaria a la que hace referencia el presente estudio.

Las acciones desarrolladas desde el Sistema Educativo Nacional, en los últimos años, han estado centradas, aunque no exclusivamente, en el fortalecimiento del nivel básico en lo referente a capacitación de docentes en servicio, instalaciones físicas, entre otros. Esto ha degenerado en que las deficiencias del nivel secundario se hayan extendido en el tiempo y en algunos casos se hayan agudizado. Esta situación ha llevado a una toma de conciencia sobre la necesidad del fortalecimiento de este nivel educativo. Así queda establecido en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, en su política educativa número 2: "Es una política orientada al fortalecimiento de la Educación Media de Calidad, a través del diseño y puesta en marcha de una dinámica gestión de calidad de la educación de este Nivel, de estrategias innovadoras y de una inversión sustantiva en infraestructura, equipamiento y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Las medidas y

acciones que se proponen, dentro de un enfoque holístico, persiguen cubrir las grandes carencias históricas y desafíos de este Nivel, así como sus reconocidas potencialidades de desarrollo en la próxima década” (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2008a, p. 40).

Como queda expresado en la descripción de esta política educativa hay reconocimiento generalizado de un rezago significativo en este nivel de la educación dominicana.

La situación anteriormente descrita ha llevado a que en las últimas dos décadas se desarrollara un marco de acción consensuado donde se han unificado las acciones en búsqueda de fortalecer el nivel educativo secundario como paso importante hacia la vida laboral y a la educación superior.

11.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes.

Las políticas públicas nacionales en torno a la atención educativa a jóvenes en las últimas décadas han estado amparadas y motivadas por las políticas referentes al tema que han dictado las organizaciones internacionales. “Las políticas así consensuadas se convierten en el marco jurídico político internacional que orientan, en el campo que nos ocupa, el desarrollo educativo de jóvenes...” (Florentino, 2008, p. 28). Cabe mencionar dentro de estos acontecimientos internacionales que marcan las pautas de las políticas nacionales sobre la educación de jóvenes, la celebración en el año 1990 de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia; las distintas cumbres organizadas por la OEI; CONFITEA 2007; los distintos foros regionales de la UNESCO; Conferencia Mundial de Educación para Todos en Dakar en el año 2000; entre otros, que han tenido incidencia en la formulación de políticas educativas orientadas a los jóvenes de la República Dominicana.

En el marco del Plan Decenal 1992-2002 hay una serie de disposiciones que van trillando el camino de esas políticas públicas que marcarán el cambio en la oferta educativa para la educación secundaria en el República Dominicana comenzando con varias ordenanzas hasta llegar a la Ley General de Educación vigente. Este proceso inicia con la Ordenanza número 1’95 que establece el currículo para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos. La ordenanza 1’95 en el artículo 21 que la educación media tendrá tres modalidades: general, técnico profesional y artes, cada una con diferentes opciones. En su artículo 22 esta Ordenanza establece como propósitos generales de la educación media la orientación a la función social, a la función formativa y propósitos relativos a la función orientadora. Se busca que el egresado de la educación secundaria sea un ser humano capaz de vivir en la sociedad, con capacidad de resolución de problemas, de insertarse al mundo laboral o seguir estudios superiores y la función orientadora tiene que ver con desarrollar en el estudiante una personalidad integrada capaz de desarrollarse en la vida. En cada modalidad de educación secundaria se establecen una serie de menciones en las que el estudiante puede especializarse en el nivel técnico, de manera que pueda ingresar rápido al mercado de trabajo. Esta ordenanza junto a la Ordenanza 1’96 que establece el sistema de evaluación del currículo dejan en funcionamiento un nuevo sistema que busca brindar mejor atención educativa a los jóvenes.

En el 1997, y en el marco del Plan Decenal 1992-2002, el Estado Dominicano aprueba la nueva “Ley General de Educación No. 66’97” un marco legal actualizado que responde a los nuevos cambios y enfoques que se van dando en la educación dominicana. Esta Ley establece en el artículo 7, la obligatoriedad del Estado de ofrecer educación de calidad y gratuita en los niveles Inicial, Básico y Medio a todos los habitantes del país. En su artículo 40 la Ley de Educación, refiriéndose a la educación secundaria, establece que debe “ofrecer una formación general y opciones para responder a las aptitudes, intereses, vocaciones y necesidades de los estudiantes, para insertarse de manera eficiente en el mundo laboral y/o estudios posteriores”. En los artículos subsiguientes describe las funciones de la Educación Secundaria o Nivel Medio, la estructura y objetivos a los que debe responder en cada momento formativo en que se encuentre el estudiante. En los artículos 48 y subsiguientes se describe el subsistema de educación especial en vista de poder ofrecer, a los niños y jóvenes con condiciones especiales, las posibilidades de acceder a una educación de calidad. Esta misma ley en los artículos 54 y 56 establece la educación laboral vocacional y la educación a distancia respectivamente, como parte del Sistema Educativo Dominicano, con la finalidad de lograr mayor nivel de acceso a la educación de los adolescentes y jóvenes.

Con la finalidad de reducir la sobreedad en educación secundaria y de establecer un sistema abierto y flexible de educación formal que permite las facilidades de acceso a los jóvenes, surge la Ordenanza 2’01 el Ministerio

de Educación que deja establecido el programa de escolarización acelerada donde se establece que el Nivel Medio o Secundario debe realizarse en un período de dos años en lugar de cuatro como establece la Ley. Este programa ha tenido una aplicación exitosa, sobre todo en los sectores más empobrecidos y de las zonas rurales, permitiendo que muchos jóvenes accedan a la educación secundaria con altos niveles de flexibilidad y rapidez para integrarse al mercado laboral.

Con las Ordenanzas 7'03 y 1'06 se establecen las políticas públicas referentes al Programa de Educación Media a Distancia y Semipresencial para Adultos (PREPARA) donde se expresa que los estudios secundarios, bajo esta modalidad, deben realizarse en un régimen de siete horas semanales para el bachillerato regular y nueve horas semanales para el bachillerato acelerado en los horarios nocturnos, sabatinos o dominicales. Y con la Ordenanza 4'06 se deja establecida esta misma modalidad para el nivel básico dirigida a jóvenes mayores de catorce años.

En el año 2003 el Ministerio de Educación pone en circulación el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Este plan pone especial énfasis en la atención educativa a jóvenes centrándose en la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación de tan importante sector de la sociedad dominicana. Se plantea además la transformación de la educación media general bajo el criterio de que "La educación media es determinante para formar ciudadanos y ciudadanas que puedan desenvolverse en un ambiente multidimensional, cambiante y cada vez más complejo. Crea las condiciones para que los adolescentes y jóvenes puedan asimilar el saber y aprender los valores, actitudes y conocimientos prácticos que les servirán para mejorar su capacidad de trabajar, participar en la sociedad, dirigir su vida y continuar su proceso de aprendizaje" (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2003, p. 84). Este mismo plan define las políticas para el establecimiento de un sistema integrado de educación técnica y formación profesional. En adición a esto se establecen las indicaciones para el desarrollo y ampliación de un programa de alfabetización y formación permanente para jóvenes.

Los años siguientes a la definición de los planes anteriormente descritos, se vieron marcados por el desarrollo de una cantidad de iniciativas en favor de la atención a jóvenes, la mayoría de ellas llevadas a cabo en acciones coordinadas entre instituciones carácter social y el Ministerio de Educación. Estas acciones han estado dirigidas, principalmente, a la alfabetización y habilitación laboral de los jóvenes de las regiones y sectores sociales más empobrecidos y con menores posibilidades de acceso a la educación de la República Dominicana.

En el año 2008 se pone en marcha el Plan Decenal de Educación 2008-2018, el cual en su política Nro. 2 señala claramente las acciones que se realizarán en los próximos diez años en lo concerniente a la educación secundaria. En este Plan Decenal se considera al Nivel Medio como el más precario de la Educación Dominicana y se establecen políticas claras para consolidarlo, expandirlo y diversificarlo; atendiendo sobre todo a ampliar su cobertura, reducir los niveles de deserción y mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje. En este mismo contexto se busca fortalecer la Educación Media en la modalidad Técnico Profesional (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2008a).

En el año 2010 hubo otra acción nacional que definió políticas claras en torno a la atención educativa a jóvenes, se trata de la Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2010-2030. En esta Estrategia en su artículo 23 se establecen políticas educativas generales para lograr un educación de calidad para todos/as. En lo referente a la educación media plantea el referido artículo: "Universalizar la educación desde el nivel inicial hasta completar el nivel medio,..." En adición a esto se describen una serie de acciones para lograr una mejoría significativa de la Educación Dominicana.

En el mismo año 2010 se llevó a cabo una reforma a la Constitución Dominicana que estableció en su artículo No. 63 que la educación secundaria es gratuita y obligatoria. Es la primera vez que el Nivel Secundario entra constitucionalmente dentro de la categoría de gratuito y obligatorio.

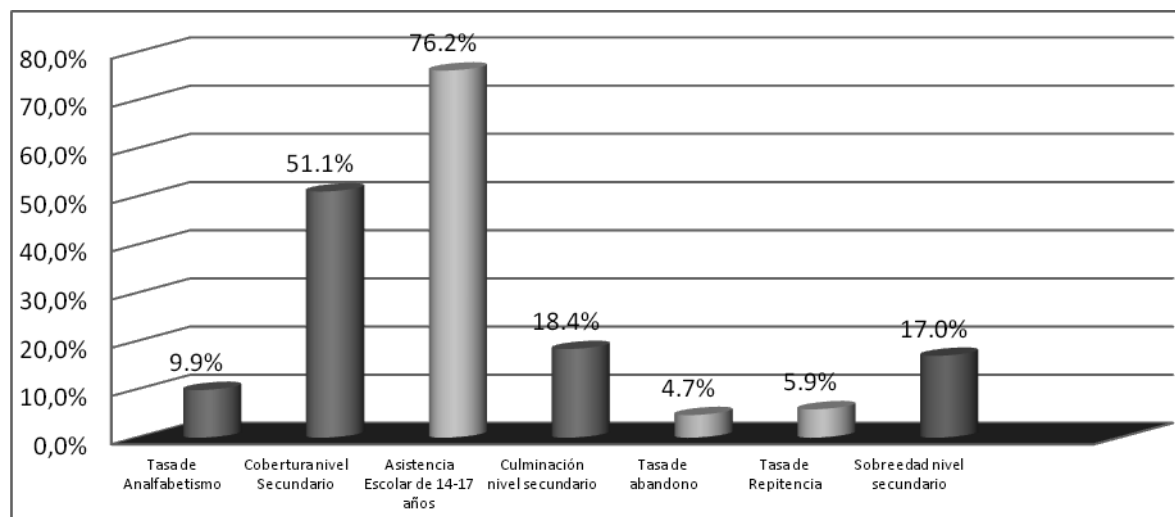
Todas esas políticas educativas definidas en los últimos 20 años han surtido efectos positivos sobre muchos campos de la Educación Dominicana pero las estadísticas de atención a jóvenes siguen siendo escandalosamente bajas.

11.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes.

En una sociedad donde la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más ronda el 9.9% (Rep. Dominicana, Ministerio de Educación, 2012), es un reflejo de la debilidad del Sistema Educativo. Esta también refleja que la atención educativa a jóvenes no está siendo lo suficientemente efectiva. Esta debilidad se hace evidente cuando se observa que la cobertura al año 2011 en el Nivel Medio o Secundario era de 51.1%. Al mismo tiempo que la tasa de asistencia escolar de jóvenes ya inscritos en el Nivel Medio entre 14 y 17 años es de 76.2% y a los 17 años se reduce a tan sólo a un 61.9%.

Esta realidad se encrucece cuando se ve que la tasa neta de culminación en el Nivel Secundario es de sólo 18.4%, con una tasa de abandono de 4.7% y una tasa de repitencia de 5.9%. La tasa de sobreedad en el Nivel Secundario se presentó en el año 2011 en un alto porcentaje 17.0% (Rep. Dominicana, Ministerio de Educación, 2012). El siguiente gráfico indica más claramente la situación general de la educación secundaria en la República Dominicana (gráfica 1).

Gráfica 1 : Estadísticas de atención educativa a jóvenes



Fuente: Rep. Dom. Ministerio de Educación (2012). Boletín de indicadores educativos 2010-2011

A pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo en los últimos años el panorama sigue siendo crítico en la educación secundaria de la República Dominicana. Estas estadísticas reflejan un largo camino por recorrer para hacer que la educación secundaria tenga niveles más altos de cobertura, mayor tasa de culminación y menor tasa de abandono, repitencia y sobreedad que son los principales indicadores de medición de la eficacia de un sistema educativo.

11.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

En las últimas dos décadas se han desarrollado muchos programas educativos con atención a jóvenes. Los cuales se han llevado a cabo con la intención, casi generalizada en todos ellos, de alfabetizar y capacitar a los jóvenes para que puedan insertarse en la vida laboral. Estos programas son reaccionarios frente a la situación de que "En República Dominicana, la población joven y adulta, que ya ha superado su edad "normal" de escolarización no dispone de ofertas adecuadas a su situación familiar o laboral para continuar con sus estudios de Básica o de Bachillerato. Por otra parte, la repitencia y sobre todo el abandono prematuro de las aulas contribuyen también a que se den bajos niveles de escolarización entre la población joven y adulta" (Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2012).

En búsqueda de aligerar esa trágica situación el Estado, en combinación con muchas instituciones, han desarrollado una serie de intervenciones que buscan mejorar las estadísticas en lo referente a la atención educativa a jóvenes.

Uno de los programas que ha tenido mayor impacto en la población joven permitiendo el acceso a la Educación Secundaria de jóvenes que de no existir esa posibilidad no hubiesen podido cursar ese nivel educativo. Se trata del Programa de Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos (PREPARA). "...permite finalizar los estudios de Educación Básica y realizar el Bachillerato estudiando en la casa y asistiendo a clases sólo seis horas a la semana (dos días, preferentemente en la noche, o los sábados)" (Florentino, 2008, p. 51). Este programa cuenta además con una versión del nivel secundario acelerado (bachillerato acelerado) que en lugar de realizarse en cuatro años se ofrece en dos años con una carga horaria semanal de nueve horas en los mismos horarios que el PREPARA en modalidad normal. Esta Iniciativa se lleva a cabo por el Ministerio de Educación con la cooperación del Gobierno Español.

En 1998 se inició la Jornada Nacional de Alfabetización (JNA) dirigida a personas mayores de 14 años que no sabían leer ni escribir. Fue una iniciativa del Ministerio de Educación y sus dependencias. Finalizó en el año 2000.

Entre los años 2000-2004 se creó el Programa de alfabetización en la zona fronteriza y Samaná atendiendo a los puntos de mayor índice de analfabetismo. Esta Iniciativa fue llevada a cabo por el Estado Dominicano y organizaciones de la sociedad civil. Estaba dirigida a la alfabetización y habilitación para la vida laboral de los jóvenes. "Esta iniciativa se enmarcó dentro de las políticas nacionales de desarrollo orientadas a mejorar la calidad de vida, a la calificación para el trabajo y el desarrollo cultural de los/as pobladores/as de la región" (Florentino, 2008, p. 47).

En el año 2005, el Ministerio de Educación junto a 52 organizaciones sociales propició el surgimiento de la Red Nacional de Alfabetización, con la finalidad de crear espacios de Alfabetización y preparación para el trabajo de los jóvenes.

Otra iniciativa fue el Proyecto alfabetizando para la vida y el trabajo. Llevada a cabo en el año 2007 por el Ministerio de Educación y organizaciones de la sociedad civil. La población participante contaba con 15 años y más de edad.

Un programa que ha tenido mucho impacto en la población de 15 a 18 años ha sido el Programa de Educación Laboral Vocacional. Es un sistema de capacitación desarrollado por el Ministerio de Educación que puede durar desde tres a 10 meses dependiendo del curso seleccionado. Se ofrecen en los Centros de Educación Laboral y para ingresar se debe tener la edad de 14 años o más.

Es importante señalar que el Programa de las Escuelas Radiofónicas Santa María, con alrededor de 30 años de vigencia, ha alfabetizado a más de un millón de personas y ha tenido un fuerte impacto en la educación de jóvenes de bajos recursos, de barrios marginados y zonas rurales.

El Proyecto de Desarrollo Juvenil, desarrollado en el período 2008-2011, tuvo una visión más integral de la atención educativa a jóvenes debido a que el Ministerio de Educación lo realizó en coordinación con el Ministerio de Trabajo y el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional. Además de apoyar para que los jóvenes de 14 años y más terminaran la Educación Básica y Media se les capacitaba para el trabajo además de que incluía la construcción de centros de trabajo para los jóvenes capacitados.

Una acción que puede ser provechosa para la educación secundaria, en un futuro cercano, son los Centros de Excelencia de Media (CME), iniciados en el año 2006 con una infraestructura amplia y diseñada para tal fin, con los espacios, laboratorios y aulas adecuados, con horario extendido y con un currículo enriquecido; estos son una opción de fortalecimiento de la educación secundaria, aunque aún son pocos en el país.

Como los programas señalados se han implementado tratando de mejorar el estado de situación educativa de los jóvenes en la nación dominicana, lamentablemente las políticas y las acciones desarrolladas, han aportado mucho pero no en el nivel esperado ya que hoy día el nivel analfabetismo y desempleo en jóvenes sigue siendo alto y muy baja la cobertura del nivel secundario, como queda indicado anteriormente.

11.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad.

El desarrollo institucional integral de los centros educativos se da, en el mejor de los casos, en un espacio de participación que lleva necesariamente a una integración de todos los actores y grupos que interactúan para lograr un objetivo común, previamente definido y compartido por toda la comunidad. El sistema educativo no es la excepción si lo consideramos como “un subsistema social, integrado, junto con otros subsistemas (familiar, ocio/consumo, de trabajo...) en el amplio sistema social, sometido a sus reglas de juego y exigencias y a la vez prestando un amplio e importante servicio a sus ciudadanos” (Sánchez, s.f., p. 1). Los centros educativos son instancias comunitarias al servicio de la comunidad por eso su dinámica interna trae consigo una vinculación necesaria y siempre provechosa con su entorno.

En este contexto la escuela como sistema abierto capaz de interactuar con su entorno constituye un espacio de participación privilegiado, donde pueden confluír los distintos sectores que componen la comunidad. Este protagonismo de la escuela se sustenta en la idea de que la escuela es “fruto de la interrelación de variables tanto internas como externas...” (Pagano, s.f., p. 3). Por eso la relación vinculante de la escuela con la comunidad es siempre de doble vía: la escuela como espacio que contribuye al desarrollo comunitario y la comunidad como espacio que contribuye al crecimiento y mejora permanente del centro educativo. Por esta relevancia social que abriga en sí misma, la institución educativa no puede abstraerse de ese rol social que la invita a ser espacio de integración comunitaria en el sentido más amplio de la palabra.

La escuela como espacio de participación, tanto en el nivel interno como externo, genera un estado beneficioso de doble vía entre su entorno y ella misma como institución. Se trata de un modelo de participación dialógico y crítico donde los procesos de crecimiento de la escuela y la comunidad se van dando conjuntamente. Es por eso que, “...la institución escolar ha de transformarse en un espacio de participación genuina, donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan” (Oraisón y Pérez, 2006, p.4).

11.3.1. Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad.

Para el año 2000 la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa del PREAL, recomendaba “Transferir a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad una amplia cuota de responsabilidad en el manejo del sistema educativo y en la administración de la escuela” (PREAL, 2000, p. 5). Este mismo organismo en el año 2003 vuelve a repetir que “Es importante la toma de conciencia de la sociedad y de los gobiernos en cuanto a que la participación de los padres de familia y de los actores de la comunidad educativa en las escuelas, no sólo mejorará la calidad de los servicios educativos sino que es un derecho inalienable que perfeccionará y completará la democracia” (PREAL, 2003, p. 25).

Otra política internacional con influencia significativa en el contexto nacional son las Metas Educativas 2021 de las cuales la primera meta trata de la vinculación de la sociedad en la acción educadora. Esa relación se expresa en los siguientes términos: “Eleva la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural” (OEI, 2010, p. 49).

Esas políticas internacionales, y otras que no se reseñan en el presente documento, han incentivado la ejecución de las políticas locales, muchas de las cuales ya estaban formuladas con anterioridad de ser pronunciadas las internacionales.

En el año 1994 se pone en vigencia un nuevo currículo para la educación dominicana que concibe la escuela como una organización abierta a la comunidad y que participa activamente de la dinámica comunitaria. La escuela se presenta como aquella que integra en sí todas las instituciones y organizaciones comunitarias para buscar soluciones conjunta a los problemas. Así lo expresa el documento: “Concebir una escuela orientada hacia la vida implica la ruptura con la imagen y la práctica del centro educativo como espacio desconectado del mundo real en consecuencia, se requiere establecer un centro que vincule estrechamente los conocimientos, los saberes y el entorno... La relación centro educativo comunidad se fundamenta en la comunicación e interacción de la escuela con la comunidad y contribuye a que el proceso de aprendizaje sea socialmente relevan-

te. Promueve la participación permanente de los alumnos en la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno, así como su intervención activa, crítica y responsable en la toma de decisiones para el desarrollo comunitario” (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1994, pp.70-71).

Esta concepción de la escuela abierta a la comunidad, el currículo la explicita cuando indica expresamente todas las instituciones comunitarias que deben interactuar con la escuela: “La propuesta curricular que se presenta plantea la interacción de alumnos, familias, juntas de vecinos, líderes comunitarios, exalumnos, clubes barriales, organizaciones populares, sindicatos, iglesias, ayuntamientos, patronatos y voluntariados constituidos para apoyar el centro educativo. Todos marchan unidos en la problemática de la vida académica,...” (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1994, p. 84).

El currículo vigente expone políticas claras que guían la relación escuela comunidad y que hacen que esta vinculación de los centros educativos con su entorno sea beneficiosa para ambos. Se aportan líneas claras y precisas en las que debe articularse una relación efectiva entre la escuela y la comunidad. Se reconoce el papel protagónico de las familias como instancia vinculadora del centro educativo con el resto de las instituciones y organizaciones comunitarias. “La familia hace un aporte sustancial a la escuela en la medida en que le permite llegar a los diferentes espacios comunitarios, y entablar acuerdos de cooperación, apoyo y vinculación continua entre la escuela y las organizaciones e instituciones existentes en la comunidad y de la cual forman parte alumnos, padres, madres y docentes” (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1994, p. 84).

La Ley General de Educación 66’97, aprobada en el año 1997, en los artículos 181 hasta el 196 establece los lineamientos y políticas de la participación en el Sistema Educativo Dominicano. En estos artículos se establece la necesaria participación de los padres y de la comunidad en la vida de la escuela y se favorece la integración de las fuerzas sociales y económicas privadas en apoyo a la labor educativa. Al mismo tiempo que ordena la creación de organismos descentralizados que animen y moderen esa participación. El Art. 84 de dicha ley lo expresa en los siguientes términos: “Los centros educativos, además de los órganos que se establecen en esta ley y atendiendo a las características de su comunidad o región, fomentarán la existencia de entidades de participación que resulten beneficiosas para su desarrollo”. Esta Ley establece como un parámetro determinante de la calidad educativa del centro, el nivel de participación de las familias y la comunidad (Ley 66’97, Art.59). Lo cual deja claramente establecido que la vinculación escuela comunidad está directamente relacionada con la calidad de la educación, según las políticas anteriormente vistas.

La Ordenanza 9’2000 reglamenta las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAEs). Esta ordenanza fue modificada en el año 2010 para incluir una nueva instancia de participación en las escuelas: los Comités de Curso. Ambas instancias de participación son espacios donde la comunidad forma parte activa de la vida del centro educativo. Esta ordenanza reglamenta esa participación y la orienta hacia lograr los mejores resultados en cada centro educativo. Los Comités de Curso, entre otras funciones, buscan integrar a los padres y madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos mientras que las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y amigos de la escuela son un apoyo general a la gestión del centro.

En el Plan Decenal 2008-2018 se plantea, en cinco de las diez políticas propuestas, la integración de la comunidad para distintos objetivos de mejoramiento de la escuela. En la política No. 4 se habla de movilizar la escuela, la familia y comunidad en favor de mejorar la educación. En la política No. 5 se plantea la movilización de la sociedad dominicana para lograr el cumplimiento del horario y calendario escolar. En la política No. 8 aborda el tema de la integración de la familia, la comunidad e instituciones no gubernamentales en el desarrollo de políticas, programas y proyectos educativos. La política No. 9 habla de que la escuela debe mantener una estructura abierta a la participación. La política No. 10 aborda el tema de la movilización de los sectores públicos y privados, nacionales e internacionales con la finalidad de conseguir los recursos necesarios para lograr los objetivos planteados para mejorar la educación dominicana (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2008a).

De las políticas mencionadas anteriormente la política No. 8 es la que aborda ampliamente el tema de la participación e indica claramente cuáles deben ser las bases sobre la que se fundamente la vinculación de la escuela con su entorno y sobre todo, reafirma el papel relevante de la vinculación con la comunidad para el logro de una mejor educación. Uno de los objetivos de esta política es “Lograr que los padres y madres de familia y

amigos de la escuela, sean actores comprometidos en la construcción de una educación inclusiva de calidad con equidad en el espacio escolar” (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2008a, p. 110). En cuanto a la vinculación con la comunidad esta misma política se propone lograr que “La comunidad y sus organizaciones intermedias se han incorporado al proceso de construcción de la calidad de la educación en el espacio escolar” (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2008a, p. 112). En el Plan Decenal 2008-2018 se evidencia claramente que como política nacional, en el marco del mejoramiento de la educación, la vinculación del centro educativo con el entorno es un componente esencial.

En el año 2008 el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Participación Comunitaria, órgano rector de todas las políticas de participación en entornos educativos, puso en funcionamiento la Estrategia Integral de Participación 2008-2012. La misma fue elaborada sobre la base de la política No. 8 del Plan Decenal que “es la que plasma y desarrolla el contenido específico que ha de tener la participación comunitaria en sentido particular, y la participación social en sentido más amplio” (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2008b, p. 19). Esta estrategia define claramente las políticas de guiarán la participación en el sector educativo en sentido general. Se plantea la necesidad de establecer alianza con actores sociales ligados al proceso educativo y para que esta alianza sea creíble deben institucionalizar los espacios de trabajo y diálogo que se vayan generando. “Por este motivo...se propone que la relación con APMAEs, ASFL (Asociaciones sin fines de lucro), Sector Privado, Gobiernos Locales, ha de tener definidos espacios permanentes de comunicación y discusión en los que se puedan ir generando los consensos, compromisos, acciones conjuntas o complementarias” (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2008b, p. 24). Al mismo tiempo se plantea la necesidad de democratizar los espacios de participación en las escuelas y hacerlos que sean espacios caracterizados por la equidad y la inclusión para que progresivamente se vayan incluyendo más actores.

En definitiva, en esta Estrategia Integral de Participación se plantean siete componentes sobre los que pretende fundamentar la participación escolar, y que al mismo tiempo, son los ejes operativos de dicha estrategia. En primer lugar se trata de un fortalecimiento de las APMAEs (Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela); en segundo lugar, la comunidad educativa, lograr una vinculación mayor del centro educativo con las instituciones y organizaciones comunitarias; en tercer lugar, establecer alianzas estratégicas con las Asociaciones sin Fines de Lucro; en cuarto lugar, establecer alianzas estratégicas con el Sector Privado; en quinto lugar, apoyar las Juntas Descentralizadas; en sexto lugar, establecer alianzas estratégicas con los Gobiernos Locales; en séptimo lugar, desarrollar un gestión participativa incluyendo a otros actores no estatales (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación, 2008b).

En el año 2010, Dirección General de Participación Comunitaria puso en circulación el documento “La Metodología de Relacionamiento Escuela-Comunidad. Apoyando las escuelas efectivas”. Este documento es una propuesta de relación escuela-comunidad basada en la vivencia de los valores y en una reflexión permanente de la realidad. Busca un involucramiento de todos los actores comunitarios para que participen activamente en búsqueda de la mejora de la calidad de las escuelas, sobre todo aunar fuerzas, para que los niños y niñas aprendan. Las fases de la estrategia son la movilización comunitaria, fortalecimiento de los procesos de participación, hacer que el proceso sea sostenible a través de la capacitación continua y movilización de recursos y el establecimiento de un proceso de evaluación y monitoreo que permita medir los logros. El documento plantea un proceso de fortalecimiento de las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAEs) a través de una estrategia de comunicación que lleve a reconocer la importancia de las APMAEs en las escuelas y a través de un proceso de capacitación y del fortalecimiento de los procesos eleccionarios de las mismas. El documento termina dando a conocer las alianzas estratégicas logradas con distintas instituciones públicas y privadas con la finalidad de aunar fuerzas para fortalecer las APMAEs (Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, 2010). Este documento dejó establecidas las políticas claras sobre cuál se debe recorrer el camino que debe seguir la relación escuela-comunidad para que sea una relación que aporte al fortalecimiento mutuo.

La Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030, aprobada en el año 2011, en su artículo 23, cuando hace referencia al tema educativo, incluye la vinculación del centro educativo con la comunidad como un elemento fundamental para lograr la calidad educativa. En las líneas de acción de la misma ley, en el tema educativo, establece: “Promover la participación de niños, niñas y adolescentes, padres y madres, comunidades, instituciones y gobiernos locales como actores comprometidos en la construcción de una educación de calidad”.

Todas las políticas diseñadas, algunas convertidas en disposiciones legales luego, para orientar la vinculación entre los centros educativos y su entorno reflejan la deficiencia histórica en este sentido de la educación dominicana y al mismo tiempo colocan este componente como un pilar para lograr un mayor nivel de calidad de la educación nacional. La carencia profunda durante tanto tiempo hace más relevante su importancia en la actualidad como indicador clave de mejoría de la calidad educativa.

El desarrollo de las políticas educativas en torno a la relación de los centros educativos con la comunidad ha llevado a que, en los últimos años, se haya tomado mayor conciencia de la importancia de que el centro educativo sea un espacio de participación e integración comunitaria donde entre ambos se da una relación de mutuo enriquecimiento.

En este sentido, en el país se están desarrollando experiencias significativas de vinculación entre el centro educativo y la comunidad, las cuales vale la pena destacar.

11.3.2. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad.

Las experiencias significativas de vinculación entre los centros educativos y la comunidad son muchas, con matices y componentes diferentes dependiendo del contexto y las condiciones del centro y del entorno. En este sentido, una experiencia que, si no es la más significativa del país, está entre las más relevantes, es la relación que ha logrado el “Programa Comunitario de Educación Integral Futuro Vivo” con su comunidad el Municipio de Guerra en Santo Domingo Este.

Se trata de un centro educativo semi-oficial. Es un centro que se rige por los parámetros de las escuelas públicas con la excepción de que, por un convenio con la Iglesia Católica, éste es gestionado por una congregación religiosa. El Estado paga parte del personal y la gestión se encarga de lo otro a través de la adquisición de fondos por distintas vías. La congregación religiosa que gestiona el centro es la misma que lo fundó: Las Hermanas Carmelitas de la Enseñanza.

El centro se encuentra en una comunidad cercana a Santo Domingo. La comunidad de San Antonio de Guerra se ubica en un entorno muy insalubre, sometido hasta hace 20 años a la explotación de la caña de azúcar. Su población está marcada por el desarraigo que se manifiesta en pérdida de identidad y de capacidad organizativa; la marginalidad; una fuerte desintegración familiar; marginación cultural y racial; sin fuente de empleo estable; entre otros elementos que la colocan entre las comunidades más pobres de la Provincia Santo Domingo.

La vinculación de Futuro Vivo con la comunidad está incluida dentro de la visión del programa que fue formulada en los siguientes términos: “Ser un programa de educación integral liberadora que *involucra a los actores en una comunidad de aprendizaje* que: vive los valores del Evangelio, es referente de calidad educativa y prioriza procesos sistemáticos de desarrollo familiar con tendencia a la autosostenibilidad” (Futuro Vivo, 2012, p. 160). La Hna. Inés de Mercado, coordinadora del programa, expresa la vinculación de Futuro Vivo con el entorno en las siguientes palabras: “Así, la mayor originalidad de Futuro Vivo es la corresponsabilidad de todos los actores (estudiantes, sus familias, profesores, equipo coordinador, personal de limpieza y mantenimiento, voluntarios, personal de apoyo en la gestión...) en la misión y, en concreto, el acompañamiento y fortalecimiento de las familias del programa, para que sean conscientes y responsables de su participación activa y colaboradora en la familia, en Futuro Vivo, en sus comunidades y en las organizaciones sociales de su entorno”.

En concreto, la relación de Futuro Vivo con la comunidad se da en dos dimensiones: familiar (con las familias de los niños) y barrial (con sus comunidades). La promoción familiar se estructura de la siguiente manera: Los estudiantes de Futuro Vivo proceden del pueblo de Guerra y de 12 campos y bateyes aledaños; son censados por un promotor que propone su inclusión en la escuela si cree que la familia lo necesita por su situación de pobreza o marginalidad. Si la familia seleccionada desea inscribir a su hijo en la escuela, se establece un convenio entre Futuro Vivo y ella, en el que ambos se comprometen a cumplir su parte en el proceso educativo y de desarrollo del niño. Futuro Vivo se compromete a proporcionar educación inicial y básica, talleres técnico-profesionales, asistencia sanitaria, psicológica (terapia de aprendizaje y familiar), transporte y nutrición diarios. Los padres se comprometen a participar en Futuro Vivo en tareas agrícolas, pintura y actividades generales de mantenimiento, trabajando de manera voluntaria cuatro horas al mes. Las madres se encargan de la cocina

diaria para todos los estudiantes y de la limpieza de las aulas, con uno o dos turnos mensuales, respectivamente.

En cada comunidad, un promotor familiar da seguimiento a un grupo de familias, tratando de ayudarles a resolver las dificultades que se les presenten. Adicionalmente, se reúnen mensualmente en los barrios donde se les proporciona educación y se discuten los problemas que necesitan superar. Los promotores familiares se reúnen todos los lunes en la tarde, para analizar los casos particulares que se presenten y dar seguimiento a la problemática familiar.

Por otra parte, se encuentra la promoción o desarrollo barrial. Existen en la actualidad 18 Grupos de Apoyo Barrial (GAB) creados y coordinados por Futuro Vivo, que impulsan acciones de desarrollo en sus comunidades, reuniéndose mensualmente. Adicionalmente, los líderes reciben formación específica semanal en Futuro Vivo, reuniéndose mensualmente por comunidades afines para analizar la marcha de cada grupo. Futuro Vivo ha realizado a través de ellos algunas obras de mejoras comunitarias (viviendas, letrinas, conducciones y depósitos de agua, suministro de energía eléctrica, etc.), en los que los beneficiarios aportaron su mano de obra comunitaria.

En este sentido, la vinculación de Futuro Vivo con su entorno se da incluyendo todos los componentes del entorno: familiar, comunidad, instituciones y organizaciones públicas y privadas. Por lo descrito anteriormente, se puede decir que la relación de Futuro Vivo con su entorno se expresa en un enriquecimiento mutuo donde ambas instancias salen fortalecidas. En su Proyecto de Centro se expresa esa relación en los siguientes términos “1º) Lo que FV aporta y ayuda a las familias (Plan de Desarrollo Familiar y Comunitario) y 2º) Lo que las familias aportan y ayudan a Futuro Vivo (Sostenibilidad). Dentro de este intercambio familia-escuela todos los actores se fortalecen” (Futuro Vivo, 2012, p. 95).

En el proceso de vinculación con su entorno Futuro Vivo ha desarrollado una serie de programas que dirige a sectores específicos dependiendo de las condiciones de cada grupo que interviene en la escuela. Entre estos programas permanentes están la Escuela de Padres y Madres, donde se abordan, en reuniones mensuales, temas espirituales, sociales y temas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. A todos ellos se les buscan soluciones consensuadas. Está el Plan Sistemático de Desarrollo Familiar, en articulación con instituciones eclesiales y estatales que trabajan en el sector, Futuro Vivo cohesiona las fuerzas para brindar a las familias asistencia en temas de salud preventiva, legal, saneamiento, vivienda, alfabetización de adultos, capacitación técnico-profesional, entre otras.

Otro programa es el de Acompañamiento Psicosocial donde se le brinda asistencia a los alumnos con problemas conductuales y de aprendizaje y en dicho proceso se implica a la familia. El programa Creciendo Contigo donde se brinda atención a niños y adolescentes en situación de abandono familiar con apoyo médico, psicológico y educativo; al mismo tiempo que se crea una red de apoyo en torno al niño donde intervienen los vecinos, amigos y familiares. Programa de Nutrición donde los niños que asisten a la escuela reciben cada día una porción de alimentos balanceada. Programa Ayúdale a Vivir, donde se brinda asistencia a niños/as de cero a cinco años en condiciones de desnutrición. Otros programas son: Grupo de Apoyo a la Lactancia Materna (GALAM); Servicios básicos de Salud para toda la comunidad de Guerra; programas de saneamiento ambiental, entre otros.

Podría describirse el impacto en el centro de la vinculación con la comunidad como la propagación de círculos concéntricos. Futuro Vivo incide en los diferentes círculos que rodean al niño (su familia, su comunidad), en una serie de dimensiones (física, emocional, intelectual, organizativa, espiritual). Como resultado, la educación de cada niño se ve arropada por el trabajo realizado en su entorno, que refuerza la tarea que realiza el maestro en el aula. El objetivo es liberar los condicionantes que impiden el desarrollo sano de cada niño o niña. El resultado es que las familias se sienten actores de su propio desarrollo, y sienten a su vez a Futuro Vivo como algo suyo, propio, como una gran familia de la que son parte y que camina junto con ellos, apoyándoles, pero sin quitarles su parte de responsabilidad.

Como se puede ver la vinculación del centro educativo Futuro Vivo con su entorno es una de las más integrales y significativas de la República Dominicana, ejemplo reconocido de buenas prácticas en el tema la vinculación escuela-comunidad.

En otro extremo del País, específicamente en la región del Cibao, Provincia de la Vega Real, Municipio de Constanza, se encuentra otra experiencia significativa de vinculación centro educativo-comunidad. Esta se caracteriza por una fuerte integración del sector empresarial dominicano e internacional y del gobierno local. Se trata del Centro Educativo Padre Fantino. Está ubicado a la entrada del pueblo de Constanza en un contexto eminentemente de producción agrícola.

En cuanto a la integración de sector empresarial hay que señalar que el centro es apadrinado por la Cámara Americana de Comercio y el Grupo Corporativo Rica. En cuanto a la vinculación del gobierno local, el Ayuntamiento proporciona el transporte a los estudiantes y algo importante en el contexto nacional es que han logrado que el Ayuntamiento Municipal asigne un vehículo para la recogida de la basura del centro educativo.

El centro ha usado como estrategia principal la integración de los padres a través de los Sociedad de padres, la Junta de Centro, los Comités de padres, los Consejos de Cursos, los Consejos Estudiantiles y el Equipo de Gestión. El centro educativo, con el consenso de todas estas instancias de participación, después de realizar el diagnóstico evalúa cuáles son las competencias que tienen debilidades para luego elaborar un plan de mejora, consensado, para corregir dichas debilidades. Con la integración de las instancias de participación se ha logrado mejorar el cumplimiento del calendario escolar y no suspender las clases cuando el Sindicato de Maestros ordena la suspensión.

Estas iniciativas han dado como resultado una mejora significativa en la calidad de los aprendizajes de los alumnos y en la apropiación por parte de la comunidad del centro educativo Padre Fantino.

11.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones del centro educativo con el entorno.

Un centro educativo se configura como espacio de participación si cuenta con un equipo directivo que propicie la apertura y gestione la interacción constructiva entre los diferentes actores internos y del entorno. "Desde la visión actual, la institución educativa se presenta como un espacio atravesado por tensiones y conflictos que caracterizan a la sociedad y en la que sus diferentes actores se encuentran -por razones diferentes- inmersos en situaciones de alta vulnerabilidad" (Oraísón y Pérez, 2006, p.5). En este sentido, la gestión educativa juega un papel fundamental para guiar los procesos de crecimiento institucional en interacción constante con la comunidad. En este contexto la noción de gestión educativa asumida, hace referencia a un "conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales...Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático" (Pozner, 2000, p. 16).

El desarrollo de las instituciones educativas supone una gestión que conozca y potencie las implicaciones sociológicas de la escuela como centro de interacción comunitaria, que encamine procesos democráticos de participación integrando equipos funcionales de trabajo e implementando procesos evaluativos efectivos que den como resultado un monitoreo constante sobre el fortalecimiento institucional.

La escuela o centro educativo puede concebirse por lo tanto, como una organización que aprende, como una comunidad de aprendizaje, y como una comunidad democrática de aprendizaje (Romero, 2008). La misma Romero (2008) define las buenas escuelas como aquellas que se vinculan fuertemente a la comunidad: "Las buenas escuelas crean un fuerte sentido de comunidad, que acrecienta el compromiso y fortalece el logro de los buenos resultados" (p. 34). Esa comunidad es a lo interno y externo del centro educativo.

Desde esta concepción de la escuela, el equipo de gestión juega un papel determinante en el nivel de vinculación que logre el centro educativo con su entorno.

11.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar el equipo directivo en la vinculación del centro educativo con el entorno.

En el contexto educativo dominicano el tema de la participación activa de la comunidad en los centros educativos es una tarea pendiente. Se han desarrollado muchas iniciativas significativas de relación escuela-comunidad pero aisladas por lo que las funciones y tareas de los equipos directivos en ese sentido son muchas. Muchas de las cosas que hay que cambiar en las escuelas dominicanas están estrechamente vinculadas con el papel que deben jugar los equipos de gestión en cuanto a consensuar las fuerzas existentes en las comunidades para, con objetivos claramente definidos, superarlas. Esto debe llevar a que la escuela se dimensione en su entorno como una instancia integradora de fuerzas y significativa para el desarrollo comunitario.

En todas las políticas educativas formuladas en torno a la relación centro educativo y comunidad en el contexto dominicano, se plantea como un elemento esencial para mejorar la calidad de la educación dominicana la vinculación del centro educativo con su entorno. Esa vinculación se da en cuanto que haya una instancia interna que la promueva y posibilite y esa instancia motorizadora debe ser, sin lugar a dudas, el equipo de gestión del centro educativo.

El modelo curricular dominicano se fundamenta en la noción de un centro educativo estrechamente vinculado con su entorno, en tal sentido el modelo de gestión curricular propuesto parte de la idea de que el currículo nace y se aplica a través de la participación de todas las instancias. Eso supone que la gestión sea "Participativa, es decir con intervención de todos los actores del proceso de transformación curricular en todos y cada uno de los momentos, desde la concepción del diseño, pasando por su desarrollo hasta su evaluación" (Rep. Dom. Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos, 1994, p. 64). En este sentido, el artículo 21 de la Ley General de Educación 66'97 establece que: "En todos los centros escolares se fomentará la participación de la comunidad educativa en la gestión de la escuela y en la solución de los problemas, tanto de la escuela como de la comunidad a la que sirve". En el artículo 59 de la misma Ley se hace referencia a la participación de la comunidad como un elemento determinante de la calidad educativa. Y en el artículo 183 se habla de cómo la dirección de los centros educativos debe integrarse con la comunidad en la participación de forma responsable.

La Metodología de Relacionamiento Escuela-Comunidad refiriéndose a la vinculación del equipo de gestión con la comunidad, incluye como uno de sus objetivos: "Promover que las familias y la comunidad conozcan su realidad y planifiquen estrategias junto a la gestión de los centros educativos que les posibilite brindar un servicio de calidad y equidad educativa" (Rep. Dom. Secretaría de Estados de Educación, 2010, p.4).

En este mismo tenor se pueden mencionar los planes estratégicos de educación diseñados en las últimas décadas en los que se hace referencia a la relación centro educativo y comunidad y a la gestión como una instancia posibilitadora de la misma. Todos los planes estratégicos coinciden bajo la misma idea de la necesaria vinculación del centro educativo con su entorno para cumplir con sus objetivos, uno de los cuales debe ser el logro de mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de este contexto, se puede afirmar que el papel de los equipos de gestión de los centros educativos en el marco de la relación centro-comunidad es determinante. De su capacidad de gestionar espacios de integración entre el centro y la comunidad depende el nivel de apertura del centro frente a la comunidad y ese nivel de apertura determina la calidad de la educación ofrecida. Teniendo presente esa realidad, una tarea esencial que debe desempeñar todo equipo de gestión educativa es crear la cantidad de espacios adecuados de participación comunitaria en la vida de centro educativo. Espacios que deben ser democráticos, inclusivos y con sentido operativo o sea, donde se tomen decisiones consensuadas que afecten positivamente la vida del centro especialmente en el ámbito académico.

Lo anteriormente planteado se vincula con el modelo de gestión propuesto por el Plan Estratégico de la Gestión Educativa 2008-2012, para el cual "las escuelas deben desarrollar procesos de gestión encaminados a lograr una educación más efectiva en la que se crean condiciones básicas para que las niñas, niños y jóvenes aprendan, mostrando un claro sentido de misión, con metas claramente establecidas, liderazgo pedagógico y un positivo clima escolar". (Rep. Dom. Secretaria de Educación, 2009, p. 36). En este sentido, un componente fundamental de la gestión es el fortalecimiento de la comunidad educativa con sentido participativo y focalizada en los aprendizajes que es la finalidad última de toda institución educativa.

Una vez generados los espacios pertinentes de participación es función del equipo directivo guiar y orientar esa participación en beneficio del centro educativo y a mejorar el nivel de calidad de la enseñanza-aprendizaje. Es un elemento que los equipos de gestión no deben perder de vista y deben asegurar. Toda integración comunitaria en la vida del centro educativo debe estar dirigida hacia el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

La participación debe ser guiada por el equipo de gestión según lo establecido en la Ley de educación, en las normativas dictadas y las políticas propuestas al respecto. En este sentido, es tarea del equipo de gestión conocer las normativas y políticas vigentes que ordenan la vinculación del centro educativo con su entorno. Este apego a la normativa no debe ir en detrimento de la creatividad necesaria para hacer que la participación sea activa y productiva.

Otra función del equipo de gestión del centro educativo es mantener el centro vinculado en la búsqueda de soluciones a los problemas comunitarios. Esto redundará en beneficio de una educación con conciencia social y de un sentido de pertenencia de los alumnos hacia la comunidad y de la comunidad hacia el centro educativo.

En el proceso de búsqueda de soluciones a los problemas comunitarios el equipo de gestión debe establecer los vínculos necesarios con las instituciones y organizaciones locales que puedan integrarse a los espacios de participación propiciados por el centro educativo. Es función del equipo directivo establecer alianzas estratégicas con esas instituciones a fin de beneficiar al centro educativo y a la comunidad.

Una tarea de suma importancia que debe desempeñar el equipo de gestión de un centro educativo es que una vez establecidos los vínculos con la comunidad, las instituciones y organizaciones públicas y privadas, deben diseñarse conjuntamente planes de mejoras a corto, mediano y largo plazo que vayan progresivamente fortaleciendo las áreas débiles del centro educativo.

Esos procesos participativos, según lo establece la Metodología de Relacionamiento Escuela-Comunidad, deben ser monitoreados y evaluados según criterios de evaluación e indicadores de logros que permitan medir los avances y las desviaciones del proceso. Es función de los equipos de gestión velar para que se dé una evaluación adecuada y la pertinente retroalimentación para asegurar el crecimiento de las instancias de participación.

En definitiva, las funciones y tareas de los equipos de gestión se deben centrar en propiciar que entre el centro educativo y su entorno se dé una vinculación significativa que permita unas interacciones consistentes y sostenibles en el tiempo para que los logros tanto del centro educativo como de la comunidad sean logros comunes donde cada uno los sienta como suyos. Los equipos de gestión deben hacer de la escuela un espacio abierto a la comunidad de tal forma que el centro educativo tenga un papel preponderante en el desarrollo comunitario el cual redundará, inevitablemente, en beneficio del centro educativo. Esto es de suma importancia en contextos de subdesarrollo, ya que la escuela se vislumbra como una instancia significativa en el logro de mejores condiciones socioeconómicas. El protagonismo comunitario de la escuela no se le otorga voluntariamente sino que le viene dado por su importancia en el desarrollo de las comunidades. La responsabilidad social de la institución escolar se hace concreta según el nivel de integración que logra con su entorno.

Esta noción lleva a un replanteamiento de la figura del equipo directivo como una verdadera instancia gestora de procesos, encaminados a hacer de la escuela un gran espacio de participación donde todos los involucrados se sientan parte del mismo proceso de crecimiento. Dentro del equipo directivo la figura del director es el actor principal para que la escuela se abra a ese horizonte de participación de innumeradas posibilidades que hace de su modelo de gestión una instancia democrática que contribuya al desarrollo armónico del binomio escuela-comunidad.

11.4.2. Experiencias innovadoras de gestión en la vinculación del centro educativo con el entorno.

Una de las experiencias más significativas en cuanto a iniciativas innovadoras en el campo de la gestión educativa en el componente de vinculación del centro educativo con la comunidad, es la del Centro Educativo Siglo XXI. Centro educativo de categoría privada ubicado en la Urbanización Lucerna en la provincia Santo

Domingo. La población es mayormente clase media profesional, trabajadora, se destaca la existencia de negocios y centros comerciales en la zona. Un 60% de la población viaja al extranjero y con sus ingresos y negocios contribuyen al progreso económico de la comunidad.

Algunas iniciativas y experiencias destacables impulsadas por la gestión del Centro Educativo Siglo XXI, son:

- Una estrategia utilizada para vincular a la comunidad al centro son los encuentros con los miembros de la familia y vecinos. Estos encuentros son de abuelo, de tíos, de hermanos, de familias completas y de vecinos del centro. En estos encuentros se intercambian juegos tradicionales, cuentos, costumbres, comidas y se construyen regalos que son intercambiados entre los participantes.
- Además de esos encuentros con distintos parientes de los alumnos del centro, cada año se celebra un encuentro con las familias. Con el propósito de desarrollar hábitos de buen uso del tiempo libre y diversión sana en familia, se celebra cada año este encuentro en el que cada familia presenta formas novedosas de divertirse en familia y compartir con otras.
- Los adultos responsables en el rol de profesores. Con el propósito de enriquecer los conocimientos de nuestros estudiantes en torno a algunos temas, se invita a padres, madres o adultos responsables de los alumnos a desarrollar algunos temas de su dominio, en el horario regular de clases.
- Los valores en mi entorno. Cada niño debe llevar al colegio a un vecino, familiar o amigo de la familia que sea reconocido por un valor humano. Esta persona es presentada en el curso del niño, los niños le hacen pregunta, esa persona cuenta algo importante en su vida para mostrar ese valor, al final los niños le entregan un certificado y regalitos confeccionados por ellos. Esta actividad se desarrolla durante todo el año y en todos los cursos.
- Movimiento ser joven no es ser desafortunado. Los estudiantes de Bachillerato desarrollan proyectos en las áreas humana, científica, social, deportiva, salud, en favor de otros jóvenes de la comunidad, en el que se involucran los vecinos del centro, toda la comunidad académica y la Sociedad de Padres del Centro.
- La asociación de familias egresadas del centro. Esta asociación la componen las familias que ya han graduado al hijo menor en el centro y participan en la elaboración del programa de actividades que enriquecen el currículum del centro. Estas actividades son desarrolladas en el mismo centro. Un ejemplo de esto es el Programa de Salud Bucal "Sonría con Oceanía". Se trata de una familia de odontólogos que realizan, de forma voluntaria, jornadas de limpieza bucal a los alumnos del colegio y a sus familiares y vecinos.
- Escuela para padres. Esta escuela tiene el objetivo de ayudar a padres jóvenes en la crianza, educación e instrucción de sus hijos. Funciona con cuatro sesiones durante el año escolar, la primera sesión es la semana antes de iniciar el año escolar, cada familia recibe diez guías de trabajo que desarrolla en casa, con participación de los vecinos, envían los resultados de cada guía con sus hijos cada dos semanas. En la siguiente sesión presencial se presenta una puesta en común, se comparten experiencias y se intercambian estrategias exitosas de crianza. Las familias reciben una calificación que les permite recibir un certificado al final del año escolar.
- La escuela para familias monoparentales. Con el propósito de hacer más llevadera la situación del padre o la madre que está criando solo a sus hijos. Se realizan dos sesiones al año y se forman grupos de apoyo que comparten las guías de trabajo y las tareas propias de una familia.

Estas iniciativas son dignas de resaltar porque se desarrollan todas en un solo centro educativo con un nivel eficacia admirable. Esto ha generado un relación centro educativo-comunidad de estrecha vinculación donde la colaboración es mutua y los logros son compartidos.

El impacto en el centro, de estas iniciativas impulsadas por la gestión son muchos, la directora Rosa Ariza de Valera, lo describe en las siguientes palabras: "...ha sido un notable incremento en el desarrollo de valores y

de una conducta colectiva basada en esos valores. Además de una gran valoración, por parte de personas reconocidas, de todo nuestro trabajo. Nuestros egresados son reconocidos por su alta calidad humana, su capacidad para trabajar en favor de los demás, su apego a los valores éticos y morales...Gozamos del respeto y reconocimiento de las autoridades educativas, civiles y militares. Un enriquecimiento constante de nuestro currículum institucional”.

Otra experiencia de gestión digna de resaltar es la del Centro de Excelencia República de Colombia, ubicado en el Ensanche Luperón, Distrito Nacional. Este centro atiende a estudiantes adolescentes residentes en barrios de la parte alta del Distrito Nacional. La frágil cohesión familiar, los flagelos sociales y el bajo desarrollo de las capacidades básicas en términos educativos, unido al bajo nivel de involucramiento de las familias en la educación hogareña y escolar de sus hijos caracterizan substancialmente al estudiantado atendido en este centro.

El trabajo llevado a cabo por el equipo de gestión ha generado un impacto comunitario que ha sido ampliamente reconocido por la sociedad dominicana. Ha generado una serie de estrategias que vinculan a la comunidad e instituciones para trabajar en problemas tan delicados como las pandillas juveniles, los embarazos en adolescentes, entre otros. Algunas de acciones impulsadas son:

- La realización de actividades de sensibilización y participación de la comunidad en la instauración de mecanismos de ayuda al cumplimiento del horario y calendario escolar y reducción de tardanza. Una acción en este sentido es el registro y seguimiento a la tardanza y ausentismo por parte de la Asociación de padres y madres de la escuela (ADMAE).
- Campañas de sensibilización ambiental; prevención de embarazos y comportamientos sociales no deseados, construcción participativa de proyectos. En cuanto a la campaña de prevención de embarazos en adolescentes se lleva a cabo el programa “Bebe, piénsalo bien” con el empleo de simuladores de bebe auspiciado por la Vicepresidencia de la República. En las campañas de sensibilización ambiental se ha llevado a cabo la limpieza del espacio escolar y circundante, de playas y ríos por el club de estudiantes ambientalistas y el apoyo del Cedef, Vida Azul y FUNGLODE.
- Se desarrollan talleres para el fortalecimiento en el dominio de la matemática para los estudiantes de nuevo ingreso. Estos talleres se llevan a cabo en horario sabatino con el apoyo solidario de padres y madres vinculados al centro.
- Se desarrollan acciones anti-pandillas lideradas por orientadores, docentes, padres y madres.
- Se llevan a cabo talleres culturales con la colaboración del Ministerio de Cultura.
- Se ha realizado la adecuación del Proyecto educativo del centro con la participación de docentes, estudiantes, padres y personal administrativo.
- Se ha hecho una alianza estratégica con el Cuerpo de Bomberos para apoyar al centro en materia ornato.

Estas acciones han llevado a que el centro tenga un alto prestigio comunitario como instancia moderadora en la solución de los problemas comunitarios. El director del centro Víctor Liria expresa el impacto comunitario de estas acciones con las siguientes palabras: “Según los reportes obtenidos existe una gran aceptación por parte de la comunidad de los programas de apoyo al desarrollo integral de los adolescentes que se llevan a cabo, en particular el de prevención de embarazos en adolescentes y el programa de fortalecimiento y apoyo en matemática; de igual modo han mejorado las condiciones ambientales del entorno escolar bajo el liderazgo de los estudiantes”.

En la región sur el País se ha identificado una experiencia significativa en el tema de acciones impulsadas por la gestión para vincular la escuela con la comunidad se trata del Instituto Tecnológico “Dr. Federico Henríquez y Carvajal”. Ubicado en la provincia de Barahona. Aquí la gestión ha incluido un elemento interesante que es

el mantener el centro vinculado a las empresas y a las universidades. Una persona del centro ha sido designada por el equipo de gestión para darle seguimiento a las relaciones estratégicas establecidas. Este centro además, se mantiene vinculado a la comunidad por medio de espacios amplios de participación propiciados y animados por la gestión donde intervienen los padres y madres de los alumnos, la asociación de egresados del centro, patronato, la sociedad civil y otros. En estos espacios se diseñan y agendan actividades y proyectos como son visitas a las empresas, enlazar el centro con las universidades, realizar planes de mejoras en beneficios de la comunidad educativa, entre otros.

De esta forma el centro se mantiene vinculado a la comunidad y a las instancias comunitarias a través de iniciativas de participación por las cuales el centro se mantiene en constante mejora.

Un elemento innovador de la gestión en cuanto a la vinculación el centro educativo con la comunidad, fue encontrado en la Escuela 1er. Teniente José Ernesto Rosario Polanco, ubicado en la turística ciudad de Puerto Plata, en la costa norte de la República Dominicana. En este centro, además otras muchas acciones para vincular la escuela al entorno, la gestión ha introducido el elemento de la conformación de grupos focales por zonas donde analizan los problemas comunitarios y en la medida que afectan los aprendizajes de los estudiantes del centro.

Las experiencias reseñadas anteriormente no son las únicas que han introducidos elementos innovadores de vinculación del centro educativo con el entorno en el contexto educativo dominicano, hay muchas que no conocemos. La que se presentaron en este documento fueron seleccionadas bajo el criterio de que hayan introducido al menos un elemento nuevo, no contemplado en la legislación y políticas propuestas en torno al tema. Estos ejemplos de buenas prácticas indican las posibilidades infinitas que hay para generar estrategias que permiten una vinculación eficaz entre el centro educativo y su entorno.

11.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno.

En el Sistema Educativo Dominicano la atención educativa a los jóvenes en la edad de educación secundaria sigue siendo incipiente y poco abarcadora. A pesar del diseño de muchas políticas y programas dirigidos a la población juvenil dominicana, las estadísticas indican que aún falta mucho por hacer. La fase de implementación de estas políticas se ha quedado corta en relación con el déficit histórico aculado en relación con la atención educativa a los jóvenes que cursan la educación secundaria.

Las estadísticas de atención educativa a jóvenes indican que la situación de los jóvenes que cursan el nivel secundario en el país debe ser atendida con cierto nivel de urgencia. La cobertura del nivel secundario es sólo de 51.1% lo cual es un dato que mueve a preocupación sobre todo cuando se sabe de todas las acciones impulsadas en las últimas dos décadas dirigidas a este sector de los jóvenes dominicanos.

Esta realidad exige intervenciones profundas y amplias sin más postergación, lo cual conlleva una inversión mayor en el nivel secundario. Estas intervenciones que deben ir dirigidas a ampliar el nivel de cobertura de la educación secundaria, a reducir la deserción y sobreedad y a aumentar los niveles de egresos. Estas intervenciones deben contar con planes claros dirigidos a retener a los estudiantes que comienzan la educación secundaria y a subir el nivel de calidad de la educación ofrecida. Esto aumentaría las posibilidades de empleos de los estudiantes que cursen la educación secundaria y así cobraría más sentido cursarla, sobre todo para jóvenes de escasos recursos económicos.

Las políticas nacionales de vinculación del centro educativo con el entorno son suficientes y acertadas para el contexto al que se dirigen pero los niveles de implementación de las mismas han sido y siguen siendo muy bajos. Es un desafío para los equipos de gestión crear los espacios idóneos de participación y que estos sean operativos en el sentido de poder generar planes de mejoras para la escuela y comunidad en conjunto.

La educación dominicana, en el tema de la participación, tiene un reto por delante para el cual debe ponerse en camino sin demora. Por la importancia que supone para la mejora de la calidad de la educación en cada centro de enseñanza, se trata de hacer de los centros educativos espacios más abiertos a la comunidad, espacios de interacción permanente con su entorno, espacios de cohesión de fuerzas para buscar soluciones a los problemas comunitarios. Todavía se encuentran frecuentemente centros educativos con una relación tímida

con la comunidad, donde la comunidad no los siente como suyos y por tanto es ajena lo que pasa dentro de cada uno de ellos.

Para transitar hacia centros educativos más abiertos a su entorno se debe comenzar por ofrecer una base formativa sólida a los equipos de gestión de los centros educativos para que tengan las herramientas necesarias para poder generar espacios participativos efectivos, democráticos e inclusivos en sus escuelas. Para que los espacios participativos tengan calidad es esencial el elemento formativo de los equipos de gestión. Guiar un proceso participativo de calidad supone contar con unas herramientas y condiciones mínimas que lo posibiliten.

Por otro lado, es necesario una concientización nacional en el tema de que la educación es propiedad y responsabilidad de todos, de modo que haya mayor empoderamiento de la sociedad en el tema educativo y, en consecuencia, exijan su cuota de participación en los centros educativos de sus comunidades. Que la sociedad se empodere y vigile por la implementación y calidad de los espacios participativos en los centros educativos.

Los retos son muchos en el tema de participación en los contextos educativos y los avances se van dando aunque muy lentamente, sólo hace falta poner mayor empeño en el tema para agilizar el paso y hacer transitar las escuelas hacia espacios más abiertos frente a la comunidad.

11.6. Referencias bibliográficas.

Florentino, F. (2008). *Situación de la educación de jóvenes y adultos en la República Dominicana*. Santo Domingo: OEI

Futuro Vivo (2012). *Proyecto Educativo del Centro. Programa Comunitario de Educación Integral*. Documento inédito.

OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI

OEI-IDIE (2012). *Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos*. Disponible en: http://www.idiedominicana.org/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=4 (consulta: 12/09/2013)

Oraisón, M. y Pérez, A.M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42.

Pagano, C. (s.f.). *El rol directivo en la gestión educativa*. Disponible en: www.quadernsdigitals.net (Consulta: 10/09/2013)

Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica, Módulo 2*. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/317> (Consulta: 11/09/2013)

PREAL (2000). *Mañana es muy tarde*. Washington: PREAL

PREAL (2003). *Es hora de actuar. Informe del progreso educativo en Centroamérica y la República Dominicana*. Washington: PREAL

Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1992). *Síntesis del Plan Decenal de Educación*. Santo Domingo: Editora de Colores.

Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación (1994). *Fundamentos de curriculum. Tomo I. Fundamentación teórico-metodológica*. Santo Domingo: SEE.

Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación (2003). *Plan estratégico de Mejoramiento de mejoramiento de la Educación Dominicana 2003-2012, vol II*. Santo Domingo: SEE

Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación (2008a). *Plan Decenal 2008-2018*. Santo Domingo: SEE.

Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación (2008b). *Estrategia integral de participación 2008-2012*. Santo Domingo: SEE.

Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación (2009). *Plan Estratégico de la Gestión Educativa 2008-2012*. Santo Domingo: Autor.

Rep. Dominicana, Secretaría de Estados de Educación (2010). *Metodología de relacionamiento escuela-comunidad. Apoyando las escuelas efectivas*. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/> (Consulta: 11/09/2013)

Rep. Dominicana, Ministerio de Educación (2012). *Boletín de Indicadores Educativos*. Santos Domingo: MINERD.

Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela una buena escuela: Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.

Sánchez, M. (s.f.). *Sistema educativo / Sistema de producción. El papel de las ofertas en la producción de las demandas*. Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sistema_educativo.htm (Consultado: 05/09/2013)

CAPÍTULO 12
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN URUGUAY**

Daniel Martínez, Sharon Musselli, Karina Nossar,
Marcos Sarasola y María Inés Vázquez

MEC, CFE, UCU y ORT

12.1. Introducción

La presente aportación describe la situación actual del sistema educativo uruguayo y las políticas de atención a jóvenes de entre 15 y 18 años, así como diferentes experiencias que vinculan los centros educativos de enseñanza media con la comunidad.

La enseñanza obligatoria en Uruguay, según lo establecido en la Ley General de Educación 18.437, se extiende desde los 4 a los 17 años, incluyendo educación inicial y primaria, el ciclo básico de educación media, ya sea de educación secundaria como de educación técnica y la educación media superior.

Precisamente es en la educación media en donde se están detectando las principales dificultades en nuestro país, de ahí que sea el nivel educativo en el que se focalizan la mayoría de los programas de apoyo tanto a nivel del centro como en su vínculo con la comunidad.

Las modalidades elegidas para crear y reforzar este puente entre el centro educativo y su entorno, presenta semejanzas y diferencias acordes a cada contexto y a las posibilidades de acción que cada centro defina con las redes locales, los estilos de gestión y los énfasis seleccionados en cada caso como estrategias para la acción. Algunas de estas experiencias ya cuentan con al menos tres años de implementación, lo que ha permitido su reformulación y mejora. Otras son experiencias más recientes de innovación educativa que se encuentran en fase inicial de implementación, con resultados aún sin sistematizar si bien resultan auspiciosos.

Este documento incorpora información sobre varios de estos programas y proyectos que están siendo implementados tanto en escenarios de gestión pública como de gestión privada, ilustrando con algunos datos la importante problemática que se pretende revertir asociada con la desvinculación temprana de los estudiantes al sistema educativo.

De los ejemplos abordados, cabe destacar aquellos aspectos que se erigen como denominadores comunes de las prácticas exitosas. Si bien los apoyos económicos resultan factores imprescindibles, los mismos por sí solos son insuficientes si no se cuenta con el respaldo de una gestión creativa, democrática, participativa, que se integre con la comunidad, y un compromiso personal y profesional de quienes tienen la responsabilidad de llevar adelante la gestión de los centros educativos.

Del mismo modo, queda en evidencia la importancia del involucramiento de los diferentes actores de la comunidad educativa, ya sea por su participación activa en el centro como por su participación en las diferentes actividades que integran a las familias y a otros actores del contexto.

Los centros que participan de estas experiencias que podríamos denominar de “puertas abiertas” constituyen un ejemplo de relacionamiento con el entorno que insinúan similitudes con la función universitaria de extensión, por cuanto se presentan como una vía de retorno del saber hacia la sociedad en la que se insertan y forma parte, y ante la cual responde.

12.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años

12.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes

A. Sistema Nacional de Becas

En 1986 se creó la Comisión Nacional de Becas con la promulgación de la Ley N° 15.851 (Artículo 115), y con la promulgación en 1991 de la Ley N° 16.170 (Artículos 335 y 336), se crea la Oficina de Beca como Secretaría de la Comisión Nacional de Becas. El objetivo es otorgar becas de apoyo económico dirigidas a jóvenes que estén cursando o ingresen a Educación Media Básica o Superior del CES o del CETP (UTU), cuyos ingresos familiares no superen una Base de Prestaciones y Contribuciones per cápita.

En Uruguay aún no se cuenta con un Sistema Nacional de Becas, pero existen programas que otorgan ayuda económica a estudiantes de diferentes niveles educativos con la finalidad de fomentar y facilitar la permanencia y/o conclusión de sus estudios. Se trata de un conjunto de programas (cuatro en total) que actúan en los diferentes niveles educativos con cobertura nacional, cuyo despliegue territorial y distribución por sexo, se puede observar en el cuadro siguiente.

BECAS OTORGADAS EN 2011 POR PROGRAMAS DE BECAS Y SEXO SEGÚN GRANDES ÁREAS Y DEPARTAMENTO											
GRANDES ÁREAS / DEPTO.	TOTAL			PROGRAMAS DE BECAS							Becas Carlos Quijano
				Becas MEC		Compromiso Educativo		Becas del Fondo de Solidaridad			
	TOTAL	SEXO		SEXO		SEXO		SEXO			
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
Total	9204	2592	6600	556	880	507	1103	1529	4617	12	
Montevideo	1916	586	1318	255	355	162	347	169	616	12	
Resto del País	7288	2006	5282	301	525	345	756	1360	4001	s/d	
Artigas	564	181	383	27	31	71	114	83	238		
Canelones	1444	375	1069	54	101	100	230	221	738		
Cerro Largo	287	75	212	16	36	0	0	59	176		
Colonia	522	151	371	12	20	23	64	116	287		
Durazno	240	67	173	8	23	0	0	59	150		
Flores	130	38	92	8	7	0	0	30	85		
Florida	319	84	235	19	12	0	0	65	223		
Lavalleja	199	56	143	12	14	0	0	44	129		
Maldonado	170	49	121	10	16	0	0	39	105		
Paysandú	652	189	463	21	37	60	175	108	251		
Río Negro	201	59	142	12	16	0	0	47	126		
Rivera	546	151	395	16	44	53	125	82	226		
Rocha	207	56	151	15	19	0	0	41	132		
Salto	594	172	422	19	47	26	34	127	341		
San José	413	92	321	13	23	0	0	79	298		
Soriano	302	78	224	16	20	12	14	50	190		
Tacuarembó	347	91	256	16	34	0	0	75	222		
Treinta y Tres	151	42	109	7	25	0	0	35	84		
Fuente:	Área de Becas, Dir. de Edu, MEC; Fondo de Solidaridad.										

Las becas otorgadas por el MEC, de gran estabilidad en el tiempo, reciben un fuerte impulso en 2011 con la implementación del Programa Compromiso Educativo.

B. Becas de Apoyo Económico del MEC

Para la asignación territorial de estas becas, se toma en consideración la proporción de niños y jóvenes que viven en hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza en cada departamento. El resultado es una asignación complementaria a la partida fija de becas por departamento, que fortalece las áreas con mayor pobreza, lo que garantiza una mejor distribución de los recursos, al tiempo que atiende a la demanda social.

El programa apunta a focalizarse en personas con dificultades económicas y probadas capacidades escolares, seleccionando a los postulantes en términos de su situación económica y de sus antecedentes escolares.

Se constata una participación especial de los estudiantes de Educación Media Básica, en relación con los estudiantes de educación media superior y en particular sobre los de cursos técnicos. Sin embargo, estas diferencias reproducen con bastante exactitud las relaciones entre los volúmenes de matrícula de los diferentes niveles y orientaciones, lo que significa que el programa no se encuentra sesgado en este sentido.

En Montevideo se asignaron 610 becas, 42,5% de todas las otorgadas, mientras que en el resto del país se entregaron las 826 restantes. Las mujeres participan de forma mayoritaria, aunque la participación resulta levemente más equilibrada en Montevideo, donde fueron 58,2% de los beneficiados, mientras que en el resto del país más de 6 de cada 10 becados era de sexo femenino (63,6%).

12.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes.

El éxito educativo debe reflejarse, por lo menos, en el nivel alcanzado por la población. Una referencia primaria es el porcentaje de la población que ha finalizado cada ciclo educativo. Así, aquellas personas con más de 2 o 4 años de la edad teórica de finalización de cada ciclo resultarán indicativas del nivel y la oportunidad del logro educativo alcanzado por el sistema.

Interesa también desagregar esta información por quintiles de ingreso, sexo y regiones del país, lo que permite completar una revisión crítica del sistema educativo y sus logros en términos de la estructura social a la cual pertenece la población.

En 2012 había concluido sus estudios primarios el 96,7% de los jóvenes de 14 y 15 años de edad, y sus estudios de educación media básica el 64,4% de los de 17 y 18 años. Estos mismos guarismos en 2010 y 2011 fueron, respectivamente: 95,6% y 96,7%; 58,2% y 65%. Este es un dato de gran importancia si se lo considera conjuntamente con las variaciones en la cobertura educativa: en paralelo con una importante evolución positiva de la cobertura, no se verifica un incremento en la culminación oportuna de los ciclos.

Complementariamente, al considerar los grupos de menores recursos con los de mejor nivel de ingreso, se pueden observar las brechas en las tasas de culminación. Se trata de un fenómeno estructural, que no se ha modificado en los últimos años. La tasa incremental entre quintiles de ingresos del hogar continúa mostrando las dificultades que enfrentan distintos individuos al procurar idéntico nivel educativo proviniendo de hogares con diferente nivel adquisitivo.

En general, la culminación del nivel de instrucción primaria tiende a ser universal, ya que, aún en el primer quintil de ingresos, más de 9 de cada 10 jóvenes con entre 14 y 15 años han logrado completarlo (93,7%). En todos los casos la frontera más severa se encuentra entre el primero y segundo quintil de ingresos. Entre quienes cuentan con primaria completa a los 14 o 15 años de edad, la brecha entre el 1er y el 2º quintil es más que el doble de la registrada entre el 2º y el 3er quintil de ingresos (TIQ1-Q2 = 3,6% y TIQ2-Q3 = 1,5%). Entre quienes tienen 17 o 18 años, la brecha entre el 1er y el 2º quintil en la culminación de educación media básica significó que 48,6% más jóvenes del 2º quintil finalizaran el nivel.

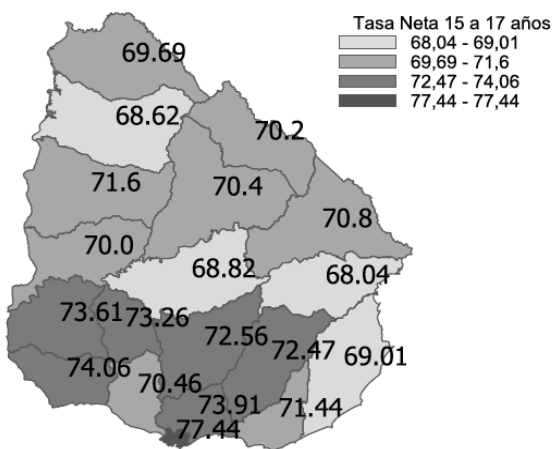
El grado de culminación de los diferentes niveles en relación con los quintiles de ingresos sigue mostrando importantes diferencias en el logro educativo. Esto no cambiará en el mediano plazo, ya que se trata de un atributo mucho menos flexible de la estructura social; pero es importante seguir examinándola y monitoreándola.

Si se considera la distribución geográfica del logro educativo, se identifican diferencias significativas, en particular en los niveles educativos más altos, siendo levemente mayor la proporción de jóvenes que lo ha completado en Montevideo, que en el resto del país. Para el caso de la educación media básica alcanza al 66% de los jóvenes de 17 y 18 años en Montevideo y al 63,5% de los del interior, y en educación media superior es del 44,3% en la capital y 30,4% en el resto del país.

En materia de género, en cada tramo de edad, las mujeres alcanzan a culminar en mayor proporción que los hombres los respectivos niveles educativos y esta diferencia se incrementa cuanto más elevado sea dicho nivel: primaria es culminada en proporciones muy similares por niños y niñas (95,7% y 97,8%; lo que representa una diferencia de 2,1% en favor de las jovencitas). En la culminación de educación media básica, la diferencia relativa alcanzada es del 17,2% (58,6% y 70,8%, hombres y mujeres respectivamente). Por último, ellas llegan a concluir un 29,5% más la educación media superior que ellos (30,4% y 43,1%, respectivamente). Quienes tienen 17 o 18 años y quienes tienen 21 o 22 años registran un cambio de tendencia positivo en 2011 que se revierte levemente en 2012 (58,6% y 31,2% en 2010, 65% y 37,5% en 2011, y 64,4% y 36,8% en 2012).

Ahora bien, lo señalado es efectivamente así tanto para las jóvenes como para los jóvenes de 14 y 15 años de edad, pero no para las mujeres de 17 y 18 años que culminan educación media básica cada año en mayor proporción (67,1% en 2010, 69,6% en 2011 y 70,8% en 2012).

Tasa Neta de Asistencia entre personas de 15 a 17 años por Departamento



Fuente: 8° Censo Nacional de Hogares y 4° Censo Nacional de Población 2011 INE. Nota: Los tramos indican la distribución interna de los sectores.

Un sector de la población que despierta particular interés en materia de políticas educativas es el de los jóvenes de 15 a 24 años de edad que no estudian ni trabajan ni tampoco buscan trabajo. Entre estos jóvenes, la proporción de mujeres se eleva a más de 6 de cada 10 (60,9%), casi 7 de cada 10 viven fuera de la capital (65,5%) y la mitad integran hogares de bajos recursos (46,2%). Estos valores en 2011 fueron: 66,2%, 66% y 48,8%, lo que reafirma la condición de estabilidad del grupo.

Si bien la información de que se dispone no permite ser concluyente, la posibilidad de internarse en las características de esta población abre expectativas de comprensión que no tienen por qué ser desaprovechadas.

A. Perfil de quienes no estudian y no trabajan

Entre quienes no estudian y no trabajan, destacan las personas que viven en el interior (65,5%); sin embargo, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres (39,1% y 60,9%, respectivamente) y 7 de cada 10 integran hogares de bajos recursos (1er y 2º quintil de ingresos).

Entre aquellos que manifiestan haber buscado trabajo en las últimas cuatro semanas anteriores al momento de la entrevista, también existe paridad entre hombres y mujeres (hombres: 48,1%) y se trata de personas de bajos recursos (1er y 2o quintil: 69,9%). Pero en su comparación con quienes tampoco buscan trabajo, este perfil se agudiza: ahora sí son mayoritariamente mujeres del interior del país (64,9% y 67%, respectivamente), y la participación se concentra en el 1er quintil de ingresos. Casi la mitad de ellos provienen del 20% de los hogares más pobres del país y más de 7 de cada 10 están entre el 1er y el 2º quintil de ingresos (48,5% y 74,5%, respectivamente).

12.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

A. Programa Compromiso Educativo

En 2011 el MEC¹¹, la ANEP¹², la Udelar¹³, el MIDES¹⁴ y el INAU¹⁵, implementaron conjuntamente el Programa Compromiso Educativo. Este programa se basa en tres componentes: la creación en los centros de estudio de Espacios de Referencia entre Pares (instancias en las que estudiantes de Educación Terciaria, Universidad o Formación Docente apoyan y acompañan a los becarios); la firma de Acuerdos Educativos entre los estudiantes, sus familias y el centro educativo (los estudiantes y un referente adulto familiar y el centro educativo asumen responsabilidades recíprocas); y el otorgamiento de Becas de Estudio para aquellos estudiantes con mayor vulnerabilidad social y educativa.

Se trata de un programa dirigido a estudiantes de 4º año de Educación Media General o de 1º año de Nivel 2 del CETP¹⁶- UTU¹⁷. En su primera edición se concretaron, en 39 centros educativos (entre liceos y Escuelas Técnicas) de 8 departamentos, cerca de 1.700 acuerdos educativos otorgando becas a 1.610 estudiantes. Los acuerdos fueron firmados por 1.103 estudiantes de sexo femenino y 1.101 estudiantes del interior del país (68,5% y 68,4%, respectivamente).

B. El Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET-CECAP)

El PNET fue creado en el Art. 232 de la Ley N° 17.930 del año 2005, si bien ya existían desde 1981 los CECAP en Montevideo y desde 1993 en Rivera, si bien no formaban parte de una política educativa ni de un programa nacional.

Es una propuesta educativa flexible e integral, dirigida a jóvenes de entre 15 a 20 años que no estudian en el sistema educativo formal, no trabajan y se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Tiene por objetivos generales, contribuir a brindar educación integral a adolescentes y jóvenes y favorecer la inclusión social y la participación ciudadana desde una postura crítico-reflexiva. Para ello propicia la continuidad educativa y la integración de los jóvenes en el sistema educativo formal, así como también, forma a los jóvenes para integrarse al mundo del trabajo con mejores posibilidades.

C. Proyecto "Redescubrir"

El proyecto Redescubrir comienza a ser implementado en el año 2011 y en la actualidad se aplica en las ciudades de Young (Departamento de Río Negro), La Paz (Departamento de Canelones), Rivera, Colonia, Florida y Montevideo.

El proyecto se enmarca en el trabajo conjunto que se viene desarrollando entre el Consejo de Capacitación Técnico Profesional (CETP-UTU) y el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET-CECAP-MEC).

11 MEC, Ministerio de Educación y Cultura

12 ANEP, Administración Nacional de Educación Pública

13 Udelar, Universidad de la República

14 MIDES, Ministerio de Desarrollo Social

15 INAU, Instituto Nacional del Niño y el Adolescente en Uruguay

16 CETP, Consejo de Educación Técnico Profesional

17 UTU, Universidad del Trabajo

En el año 2009 se firma un acuerdo complementario entre el MEC-CECAP y el Consejo de Capacitación Técnico Profesional cuyo objetivo es la colaboración interinstitucional para promover la culminación de la educación media básica.

Es una nueva propuesta del Sistema de Educación Pública dirigida a jóvenes mayores de 15 años que deseen culminar la Educación Media Básica (EMB), articulando modalidades formales y no formales de educación, de manera de potenciar diferentes alternativas de formación.

Este proyecto de carácter interinstitucional, es desarrollado por el CETP-UTU y el MEC.

12.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

12.3.1. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad¹⁸.

A. Programa "+Centro"

El programa "+centro" (Centros Educativos Abiertos) está coordinado estratégicamente en el marco de la interinstitucionalidad por el MIDES - INJU, CES, UTU, MEC y UNICEF; desde el año 2011. Plantea espacios flexibles para el desarrollo de áreas socioeducativas desde una propuesta abierta a la participación de adolescentes y jóvenes de la comunidad.

Su objetivo general es promover la participación de jóvenes, a través del desarrollo de actividades socioeducativas en los centros educativos los fines de semana, contribuyendo a posicionar a éstos como espacios de referencia privilegiados para el ejercicio de la ciudadanía, al tiempo que se articulan dichas acciones con los procesos educativos.

El deporte, el arte, la cultura, la recreación, la promoción de la salud o la introducción al mundo del trabajo, entre otros ejemplos, se constituyen como eventuales elementos de la propuesta, que será finalmente definida a partir de los intereses específicos de las y los jóvenes, la comunidad y el centro educativo.

Al mismo tiempo el programa trabaja utilizando estrategias comunitarias, como el levantamiento de demandas locales, la valorización de talentos o el fortalecimiento de acciones, por medio de la articulación con las organizaciones sociales y otras entidades que se encuentren en el entorno de los centros educativos que implementan este programa.

Actualmente el programa se desarrolla en 23 centros de UTU y Secundaria a nivel nacional. Está destinado a jóvenes de ciclo básico y han participado durante 2012 unos 1600 jóvenes. Para 2013 se prevé una ampliación de hasta 10 centros en las zonas prioritarias definidas por el MIDES.

B. Sobre la democracia y la participación en un centro educativo no formal: desafíos en CECAP RIVERA¹⁹

Los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP) dependientes de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, representan una propuesta educativa no formal dirigida a adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años que se encuentran fuera del sistema educativo formal, con el objetivo de incluir a esta población como ciudadanos, orientando la formación hacia la educación y el trabajo.

Los CECAP promueven la inclusión ciudadana desarrollando una propuesta educativa integral que se organiza en áreas y que apunta a que los adolescentes y jóvenes adquieran conocimientos que les permitan desempeñarse como ciudadanos de su época.

¹⁸ Se agradecen los aportes brindados por Isabel Alende y Laura Chapitel

¹⁹ Extraído del artículo "Sobre la democracia y la participación en un centro educativo no formal: desafíos en CECAP RIVERA" autoría de la Lic. Laura Chapitel, Directora del CECAP Rivera y de "Un camino recorrido: 7 años del PNET CECAP" de la Mtra Isabel Alende.

Existen actualmente 18 CECAP en todo el país y son gestionados por un coordinador/a educativo con apoyo del programa a nivel nacional, o como en el caso que se presenta, es coordinado por un equipo de dirección encargado de la gestión pedagógica, edilicia y de recursos.

La experiencia de CECAP Rivera, ubicado en un departamento limítrofe del país, cuenta con un equipo de dirección estable desde 2006, que ha logrado establecer una modalidad de gestión con una fuerte impronta en la participación no sólo a nivel de centro educativo, sino con una fuerte presencia en la comunidad.

CECAP Rivera está presente en la comunidad en todos los espacios referidos a lo educativo cultural, impulsando actividades que involucran a otros centros educativos de la zona y a la comunidad en su conjunto.

Múltiples actividades como los consejos de participación, actividades de la comunidad en el centro, debates de temas educativos, bandas de música, obras de teatro, etc. son promovidas desde una dirección de puertas abiertas.

Esta experiencia ha tomado como ejes articuladores la participación y la democracia para la gestión, a través del Consejo de Participación, integrado por representantes de *estudiantes* elegidos en el Grupo de Delegados, de las familias, de ex-alumnos, de *educadores*, del Equipo de Dirección, comunidad barrial, instituciones con las que se articula.

12.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

Uruguay cuenta desde 2008 con una nueva ley de Educación (Ley N°18.437) la cual establece en su Artículo 41 el fortalecimiento de los centros educativos en aspectos asociados a lo pedagógico y también a su gestión.

“El Estado fortalecerá la gestión de los centros educativos públicos en los aspectos pedagógicos, de personal docente y no docente, administrativos y financieros (...) Asimismo, se procurará la concentración horaria de los docentes en un centro educativo y se fomentará su permanencia en el mismo” (Ley 18.437, 2009:20).

Interesa destacar sin embargo, que si bien la Ley caracteriza las potestades de docentes, estudiantes y sus familiares y/o responsables, no aparecen ningún artículo que defina las atribuciones de los equipos directivos, ni tampoco las normativas que resguarden los desafíos que deben asumir.

En un estudio reciente, Filardo y Mancebo (2013), dejan en evidencia el grave problema que enfrenta el sistema educativo uruguayo ante los altos índices de deserción presentes a nivel de educación media, ante los cuales los equipos directivos aparecen desprovistos de estrategias para abordar y resolver esta grave problemática.

“(…) cuáles son las herramientas y/o procedimientos con que cuentan los directores de los centros educativos para enfrentar los casos de estudiantes que se alejan del sistema educativo? (...) los directores sienten en esta materia una verdadera orfandad institucional en tanto no se les proveen protocolos de actuación frente a los casos de deserción ni parecen contar con recursos adecuados para resolver estas situaciones de manera pertinente” (Filardo & Mancebo, 2013, p. 233).

El recurso más utilizado desde la gestión es la implementación de proyectos o programas que son impulsados desde la administración central con el propósito de superar el fenómeno de la deserción (Aulas Comunitarias, Uruguay estudia, Compromiso Educativo, Rumbo, Gol al Futuro, etc.).

A pesar de la puesta en marcha de distintas propuestas que buscan la inclusión educativa y la retención a nivel de educación media, los resultados siguen siendo muy poco alentadores.

“(…) el problema de la educación media en el país no se sitúa en el acceso sino en la continuidad educativa. (...) solo un 33% de los que inician el nivel medio aprueban el nivel. No se logra retener en el sistema educativo a los adolescentes y jóvenes que sí llegan a él: 89% entre los 15 y los 18 años” (Filardo & Mancebo, 2013, p. 234).

Entre los posibles factores asociados con la permanencia de esta problemática, las autoras destacan:

- alta rotación de los equipos directivos y docentes
- ausencia de acuerdos base en materia educativa
- falta de articulación entre los distintos sectores del sistema
- lo débil de los mecanismos de coordinación
- falta de recursos específicos para lograr la expansión de matrícula prevista a nivel de educación media

12.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar

Aristimuño, Bentancur y Musselli (2011) en un estudio de casos realizado en cuatro centros de educación de Uruguay identifican una serie de funciones que son promovidas desde la dirección de estos centros y con aparecen como buenas prácticas desde la gestión. Entre otras se jerarquizan:

La definición de acuerdos base que el equipo directivo construye con los docentes del centro

“Director y subdirector coinciden en que la mayor fortaleza de liceo es la conjunción de un cuerpo docente estable con una dirección abierta” (p. 32).

La comunicación que se promueve entre los adultos institucionales y los jóvenes que asisten al centro, en el marco de reglas compartidas por todos.

“El equipo Directivo insiste en que el diálogo es el camino elegido, que lleva mucho tiempo, pero que por él se intenta que cada uno asuma la responsabilidad e sus actos. Se trabaja mucho en la prevención, pero también se aplican sanciones” (p. 35).

El trabajo conjunto con otras instituciones y proyectos de la zona

“Se trabaja en redes con las escuelas de la zona, con el Aula Comunitaria, con el SOCAP, la parroquia, la policlínica y se valora en forma muy positiva la votación reciente para integrar los Consejos de Participación que consagra la nueva ley de Educación” (p. 36).

El rol del profesor adscripto que permite identificar situaciones complejas y brindar un trato individualizado a aquellos estudiantes que así lo requieran.

“Existe un criterio unánime de los adscriptos respecto de su rol de “profesor antena” que está al tanto de los problemas y que sabe derivarlos en caso de necesidad” (p. 60).

La definición de lineamientos claros de qué hacer cuando falta el profesor de la materia.

“Otra circunstancia muy frecuente en todos los liceos es la existencia de horas libres de los estudiantes por falta de profesor asignado al curso o por inasistencia del docente a cargo. (...) la dirección establece que los alumnos deben permanecer dentro de lo posible en su salón de clase, realizando tareas con un adulto a cargo, lo que en general le corresponde al adscripto” (p. 91).

Dirección que brinda confianza y apoyo a su equipo ante situaciones complejas que deben ser enfrentadas a diario.

“La mayoría de las familias son monoparentales, disfuncionales a la presencia del adulto, porque trabajan los dos padres o hay uno solo (...) la función de los padres está subordinada al trabajo (...) Todos los actores entrevistados coinciden en que la figura de este director es muy importante en la institución (...) muestra un estilo participativo, abierto al diálogo y a las propuestas, y brinda confianza y apoyo a las diferentes iniciativas sin desdibujarse en su rol” (p. 121).

12.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno

Más allá de las experiencias exitosas puntuales, se destacan algunos aspectos que las trascienden y que pueden ser considerados “potenciadores” de las denominadas buenas prácticas. Es en este sentido que Scaffo(2013) destaca la importancia de las prácticas reflexivas que se logran a partir de la narrativa.

“La sistematización de las experiencias constituye un bucle de la espiral del ciclo acción-reflexión- acción que ha conformado la matriz de estas buenas prácticas (...)El trabajo colaborativo y el compromiso personal son factores asociados a su aparición, sostenibilidad y eficacia. El trabajo de análisis y escritura de estas prácticas resultó el producto de una cooperación, de formas de reciprocidad entre sus autores como sujetos agentes” (p. 28).

Desde este punto de vista, el promover la reflexión sobre las buenas prácticas alcanzadas en un espacio institucional determinado, permite desarrollar marcos conceptuales que iluminan y le dan sentido a la acción, consolidándola.

“La sistematización de las prácticas para convertirlas en texto construido (...) ha desencadenado reflexión crítica conformada como historia de un proceso. Sus autores ponen foco en los objetivos logrados tanto como en el avance o la distancia para alcanzarlos; señalan escollos que han podido superarse y los que permanecen. Del mismo modo que muestran actividades y recursos empleados, dan pistas y razones de su elección” (p. 30).

A. *La experiencia de los Consejos de Participación*

La Ley General de Educación 18.437, en el capítulo X, artículo 76 establece que “en todo centro educativo público funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad”.

La investigación realizada por Echeverriarza, Pereda y Silveira (2011) plantea la discusión conceptual sobre el rol de dirección en centros educativos de enseñanza media ante la instalación de ámbitos de participación ciudadana, como son los Consejos de Participación establecidos en la Ley 18.437. A los efectos de este artículo parece relevante la experiencia de tres Jornadas de Formación con directores de veintitrés liceos en tres Departamentos de Uruguay, co-organizadas por el Sector de Educación de UNESCO Montevideo y el Consejo de Enseñanza Secundaria. Las investigadoras identifican tensiones para la gestión directiva en la convocatoria y funcionamiento de estos espacios en los liceos.

El estudio se plantea varias preguntas, pero dos están vinculadas más directamente a la gestión:

¿Qué tensiones se presentan al rol de dirección en la cotidianeidad de su ejercicio en el proceso que supone la convocatoria y funcionamiento de los Consejos de Participación?

¿Cuáles tensiones se presentan a la dirección en el proceso de hacer de los liceos instituciones más hospitalarias?

Se detectan tres ejes centrales en torno a los que se agrupan las diferentes tensiones. Estos son: (I) gestión con participación, (II) acuerdos institucionales con el cuerpo docente y (III) formación del Consejo de Participación (CdeP).

En lo que se refiere a las tensiones en el rol de dirección ante la incorporación de los CdeP. en la construcción de liceos «más hospitalarios», entienden que se constituyen, a su vez, dos grandes temas: la participación en torno a la estructura edilicia y la construcción de confianzas.

Por otra parte, las tensiones en el rol de dirección ante la incorporación de los CC. de P. en la construcción de liceos «más protagónicos». Aquí establecen la existencia de tres temas centrales: gestión con participación, acuerdos institucionales con el cuerpo docente y conformación del CdeP.

Finalmente, el tercer grupo de tensiones en el rol de dirección ante la incorporación de los CdeP, está vinculado a la construcción de liceos capaces de cooperar con la sociedad. En tal sentido, pueden agruparse las tensiones que aparecen en la articulación institucional, organizacional e interpersonal al rol de dirección.

B. *La experiencia del Liceo Jubilar de Montevideo*

La investigación dirigida por Balsa y Cid (2011) evalúa el impacto socio-académico del Liceo Jubilar, considerado una de las pocas experiencias de liceos gratuitos y auto-gestionados en una zona de alta pobreza en Uruguay. Una de las claves ha estado en el trabajo que hace el centro educativo con el entorno, especialmente con las familias.

De igual manera que establece un compromiso con las familias que incluye también actividades de limpieza, ayuda con las comidas, acompañamiento en salidas didácticas, ofrece cursos de informática, cocina y deportes para los adultos del barrio.

De acuerdo a la información consultada, las tasas de deserción y repetición de este centro no alcanzan al 2% de los estudiantes. Este guarismo sorprende en un contexto en que la tasa de repetición se aproxima en otros centros de Ciclo Básico al 40% y las de abandono alcanzan el 18% (Anuario estadístico, 2010).

Los buenos resultados del centro educativo se vinculan al tipo de liderazgo y el trabajo docente, fundamentalmente. Pero también se pone de manifiesto a lo largo de todo el informe la importancia de adaptar los programas al contexto y a las características particulares de su alumnado. Esta capacidad de innovación unida al involucramiento de las familias y la participación comunitaria han sido asociados a los índices de satisfacción. Como apoyo al desarrollo se llevan a cabo acciones tanto directamente vinculadas a los aspectos más académicos, como familiares y psicosociales. El compromiso de las familias –que es condición para el ingreso en la institución– impone la participación en, por lo menos, una comisión (desayuno o almuerzo, acompañamiento en las salidas didácticas, limpieza) a lo largo del año. Se genera la figura de un adulto en la casa, que asume la responsabilidad de acompañar al estudiante así como comunicarse frecuentemente con el centro.

El vínculo con el entorno no se reduce exclusivamente a actividades con las familias de los estudiantes sino también con la promoción de talleres abiertos a toda la comunidad en general.

12.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno

A partir de las diversas opciones educativas que se están desarrollando en Uruguay, se puede constatar que junto con algunos logros subyacen preocupaciones que están presentes tanto en los centros como en las políticas públicas tanto de gestión pública como privada. En primer lugar, es de destacar que el sistema educativo nacional tiene presente desde larga data la relación de los centros de educación media con su entorno, aunque en los últimos años se han integrado numerosos proyectos y programas que promueven acciones focalizadas en contextos también específicos.

En segundo lugar, resulta necesario puntualizar que la mayoría de estas propuestas cuentan con un tiempo mínimo de implementación de tres años, si bien no se dispone de estudios de seguimiento sistemáticos que permitan contar con datos sobre el impacto real que han logrado hasta el momento. Resultarían útiles investigaciones que realicen el seguimiento y monitoreo de estos programas de forma de detectar tempranamente su potencialidad y los obstáculos a los que se enfrentan, en la medida en que estas experiencias conllevan información relevante para ser tenida en cuenta en caso de que resulten extrapolables a otros contextos.

En tercer lugar, es necesario tener presente que la Ley General de Educación 18.437, vigente desde 2008, ha integrado estructuras nuevas como por ejemplo los “Consejos de Participación”, los que aún no han logrado consolidarse, así como tampoco operar de forma eficiente en los centros educativos. Construir una cultura de participación conlleva tiempos e implica que se establezca una base de confianza mutua, la que no viene de la mano de una ley sino que parte del diálogo constante, fluido, fructífero y la negociación frente a los conflictos, explicitando los mismos y trabajando sobre ellos de forma transparente. Todos los actores de la comunidad educativa deberán readecuar sus roles frente a este nuevo desafío, el que sin duda pone en jaque a la autoridad del centro en la medida en que debe delegar su poder de decisión, o al menos someterlo al escrutinio permanente. Por otra parte, quienes han estado relegados de los ámbitos de participación, y cuyas voces han sido acalladas hasta el momento, tampoco cuentan con los elementos como para saber cuáles son los alcances y límites técnicos, políticos y éticos de la apertura a la que se ven enfrentados. Las distintas partes habrán de amoldarse y negociar hasta alcanzar un estado de equilibrio que resulte fructífero para la comunidad educativa en su conjunto. No cabe duda de que se está en la senda correcta, si se consideran los tiempos acordes con la altura del desafío que se tiene por delante.

Finalmente, y no por encontrarse en último lugar, sino por constituirse en el centro de las preocupaciones, debemos detenernos en el rol de los estudiantes en esta nueva institucionalidad: continúan teniendo una escasa capacidad para incidir tanto a nivel del centro como a nivel del sistema educativo en las decisiones de política educativa que los implica. Evidentemente, este último aspecto se relaciona con el anterior, puesto que tiene que ver con la readecuación y reconfiguración de roles: los estudiantes no tienen internalizada esta cultura de participación, y los gestores tampoco tienen incorporada la concepción de que las voces de quienes son el objeto de todos nuestros esfuerzos en materia educativa sean significativas. La mayoría de las veces, ello se correlaciona con el hecho de que sean menores de edad o con el hecho de que, al no tener internalizada

la cultura de participación, utilicen los espacios que se les abren para expresiones catárticas sobre distintos aspectos de la vida institucional, la mayoría de los cuales no dependen de la gestión del centro educativo en particular, sino de otros aspectos que están fuera del alcance de su poder de decisión, lo cual los decepciona y aleja de los espacios creados para que expresen sus opiniones. Es tarea del gestor y su equipo el redireccionar estas inquietudes de forma de que las mismas no queden sin respuesta y que fomenten el espíritu crítico de los estudiantes, focalizando sus reclamos en acciones concretas que les permitan visualizar su participación con un efecto positivo que los estimule y motive a futuro. En suma, podemos afirmar que las condiciones están dadas para la transformación del sistema educativo nacional puesto que se han encontrado caminos que resultan auspiciosos, no obstante, hay unos tiempos que es necesario respetar de forma de que estas experiencias se consoliden y se logre visualizar con claridad el impacto de las mismas. Ello redundará, naturalmente, sobre las acciones que autónomamente podrán ir tomando todos los centros de enseñanza media junto con las comunidades en las que se insertan.

12.6. Referencias

Aristimuño, A., Bentancur, L., & Musselli, S. (2011). ¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo: UNICEF-Universidad Católica del Uruguay: Montevideo.

Balsa, A. I., & Cid, A. (2011). Evaluación de Impacto de un Centro Educativo Gratuito y Auto-gestionado en un Barrio de Contexto Socio-Económico Desfavorable de Montevideo. Montevideo: Universidad de Montevideo.

Cultura, M. d. E. y. (2010). Anuario estadístico de educación 2009. Montevideo.

Cultura, M. d. E. y. (2012). Anuario estadístico de educación 2011. Montevideo.

Cultura, M. d. E. y. (2013). Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2012. Montevideo.

Echeverriarza, M. P., Pereda, C., & Silveira, Y. (2011). El papel de la dirección liceal y los consejos de participación: tensiones y sugerencias prácticas. *Páginas de educación*, 4(1), 56-78.

INE (2011) 8vo Censo Nacional de Hogares y 4to Censo Nacional de Población.

Filardo, V., & Mancebo, M. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Montevideo: CSIC.

MEC (2012) Innovaciones y Experiencias Pedagógicas 2. Serie Educación y TrabajoCECAP-PNET

Scaffo, S. (Ed.). (2013). Educar en el cambio. Experiencias de innovación en el Santa Elena. Montevideo: Instituto Santa Elena.

CAPÍTULO 13
**RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA CON SU ENTORNO
EN VENEZUELA**

Nuby L. Molina Yuncosa y

Azael E. Contreras Chacón

Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela.

13.1. Introducción

Ante las nuevas formas de socialización y el protagonismo en la acción educativa adquirido por agentes distintos a los profesores y alumnos, la escuela como organización se ve obligada a asumir un nuevo papel formativo insertando la colaboración directa y el acompañamiento de las familias, la comunidad organizada, los medios de comunicación y el capital cultural, otorgando un nuevo significado a su papel e impacto en la construcción de un modelo de sociedad que de respuestas a las demandas sociales, a la inclusión, la justicia, la equidad, la convivencia y la paz. Juan Carlos Tedesco (1995), en su momento hablaba de un “nuevo pacto educativo”, que, a largo plazo, articule la acción educativa escolar con la de otros agentes.

En los actuales momentos, la educación venezolana transita por procesos de reforma que abarcan todos los niveles y modalidades del sistema y, particularmente, a las organizaciones escolares en las cuales se desarrolla la dinámica educativa. En los diversos ámbitos de la organización y la gestión escolar se evidencian nuevas formas de proceder y de vincular a los diversos sectores de participación en la gestión que subvierten modelos tradicionales. En este sentido, el entorno sociocultural se ha convertido en un elemento protagonista de los procesos formativos que aporta conocimientos, valores, vivencias con un valor agregado que orienta la formación del ciudadano para el nuevo modelo de hombre que demanda una sociedad en constante transformación.

Los centros educativos de Educación Media General en Venezuela se identifican con un conjunto de modelos, formatos, vinculaciones, proyectos que intentan orientar las reales conexiones entre el centro educativo y su entorno, respondiendo a las exigencias propias de la sociedad y a la de los jóvenes que aspiran culminar una etapa de su formación que les permita construir un puente coherente entre la universidad y la búsqueda de sus verdaderos intereses, aptitudes, vocación y motivaciones.

No obstante, lograr esas necesarias vinculaciones con miras a fortalecer la formación de la nueva ciudadanía, requiere el concurso de un conjunto de actores que no siempre están dispuestos o preparados para asumir su compromiso, por tanto, se hace imperativo que todos - Estado, familia, escuela y comunidad organizada - entrelacen puntos de encuentros, objetivos y planeación con miras a consolidar un verdadero modelo de actuación común desde el protagonismo y la participación para abanderar la inclusión, la permanencia, el egreso, el compromiso social y la posterior incursión en el mercado laboral como los ejes orientadores de la formación.

13.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años

El Sistema Educativo Venezolano (SEV) está dividido en diferentes niveles y modalidades según las edades, necesidades formativas, competencias y perfiles que se aspira deben poseer los estudiantes según sus características biosociales. El nivel que corresponde a los jóvenes entre 15 y 18 años es el de Educación Media General y cursan sus estudios formales en Liceos Bolivarianos y en Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas, donde cumplen dos años de estudio antes de su ingreso a la universidad. Para los egresados de este nivel, el Currículo Nacional establece taxativamente un conjunto de competencias, destrezas y habilidades que deben poseer los estudiantes, a saber:

- Valores esencialmente sociales tales como la libertad, solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, participación protagónica, independencia, convivencia y tolerancia, para promover el trabajo liberador.
- Conocimientos, actitudes positivas y valores hacia el acervo histórico-cultural venezolano, que le permitan identificarse con su entorno geopolítico.
- Discernimiento sobre la riqueza y problemática de la nueva geometría territorial y de las actividades que se desarrollan en el país para garantizar la seguridad y la soberanía alimentaria.
- Un alto grado de respeto hacia el papel de las organizaciones estudiantiles y comunitarias. También hacia la diversidad cultural del país y de Latinoamérica y del Caribe.
- Habilidades para llevar a cabo el proceso comunicativo con el colectivo, capacidad para discernir la

información veraz y conciencia ética sobre el compromiso adquirido para la transformación crítica del país.

- Amplia cultura basada en la solidaridad y en el ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadano y ciudadana.
- Conocimiento y visión crítica para el disfrute de las manifestaciones culturales, habilidades y destrezas para desarrollarlas.
- Coadyuvar al desarrollo endógeno al emprender proyectos sociales y comunitarios.
- Enfoque de futuro a través de una conciencia ambientalista y una cosmovisión que el permita entender que el futuro de la humanidad depende de su forma de ser, valorar y accionar.
- Valorar todas las fuentes de energía, la salud integral y la sexualidad sustentada en la perspectiva de género.
- Conocimientos, habilidades, destrezas y valores acerca de: el quehacer investigativo, la nueva geopolítica nacional e internacional para la integración de los países de América Latina, la importancia de las ciencias, la actividad física, el deporte y la recreación.
- Dominio y valoración de los idiomas maternos y extranjeros como elementos de comunicación, participación, integración y fortalecimiento de la identidad venezolana.
- Conocimiento y valores sobre la estructura administrativa, jurídica, política, social y económica de la República Bolivariana de Venezuela

13.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes

A partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), la concreción de la intencionalidad de la educación se ha visto fortalecida y está en mayor sintonía con la visión de país, propuesta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), en el Proyecto Nacional Simón Bolívar 2007 - 2013 (PNSB) y en las Leyes del Poder Popular que constituyen el marco referencial de donde se toma como objetivo rector la suprema felicidad del ser humano.

El PNSB (2007) explicita las políticas que orientan los planes y programas educativos de atención de los jóvenes; entre ellas destacan:

- Extender la cobertura de la matrícula escolar a toda la población, con énfasis en las poblaciones excluidas.
- Garantizar la permanencia y prosecución en el sistema educativo.
- Fortalecer la educación ambiental, la identidad cultural, la promoción de la salud y la participación comunitaria
- Ampliar la infraestructura y la dotación escolar y deportiva
- Fortalecer e incentivar la investigación en el proceso educativo.
- Incorporar tecnologías de la información y la comunicación al proceso educativo.
- Desarrollar la educación intercultural bilingüe.
- Garantizar el acceso al conocimiento para expandir la educación superior con pertinencia.
- Crear seguridad social y estímulo para que los jóvenes se dediquen a la investigación.
- Potenciar redes de conocimiento y capacitación para el trabajo en todos los niveles educativos.

Por su parte, la Ley Orgánica del Poder Popular para la Juventud expresa en el Artículo 11: “Los y las jóvenes deben participar en forma activa y corresponsable con el Estado, la familia y la comunidad organizada en el proceso de desarrollo nacional, ejerciendo funciones de decisión, ejecución y control de las políticas públicas relacionadas con la juventud, basadas en el diálogo, la convivencia y la solidaridad.”

En el marco de políticas de protección para niños, niñas y adolescentes, se ha venido organizando y consolidando el Sistema de Protección Integral conformado por diversos entes altamente vinculados a planteles escolares y de los cuales, a efectos del presente informe, se enuncian y explican en forma breve los de mayor interés:

- a) Ministerio del Poder Popular para la Juventud: responsable de la creación de políticas, programas, planes y proyectos que promuevan la atención de los jóvenes del país a través de diversas actividades productivas, educativas, artísticas, deportivas y recreativas.
- b) Consejos de Derechos y Consejos de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes: “Los Consejos de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes son los órganos administrativos que, en cada municipio y por mandato de la sociedad, se encargan de asegurar la protección en caso de amenaza o violación de los derechos y garantías de uno o varios niños, niñas o adolescentes, individualmente considerados. Estos Consejos son permanentes y tendrán autonomía en el ejercicio de las atribuciones previstas en la ley y demás normas del ordenamiento jurídico. El Consejo Municipal de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (CMDNNA), es un órgano de naturaleza pública, deliberativa, consultiva y contralora que, se encarga dentro del ámbito municipal de velar por el cumplimiento de los derechos colectivos y difusos de los niños, niñas y adolescentes, consagrados en la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes.” (CMDNNA, 2013)
- c) Tribunales de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes y Sala de Casación Social del Tribunal Supremo de Justicia.
- d) Ministerio Público.
- e) Defensoría del Pueblo.
- f) Servicio Autónomo de la Defensa Pública.
- g) Entidades de Atención.
- h) Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes: “La Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes es un servicio de interés público que en cada municipio debe ser organizado por la Alcaldía y, de acuerdo con su población, deberá contar con más de una Defensoría. Así mismo, las Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes pueden ser organizadas por la sociedad, a saber: consejos comunales, comité de protección, asociaciones, fundaciones, organizaciones sociales o por cualquier otra forma de participación ciudadana. El Estado deberá adoptar las medidas necesarias para fortalecer las Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes creadas por la sociedad. Las Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes tienen como objeto promover y defender los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes.” (CMDNNA, 2013)
- i) Los Consejos Comunales y demás formas de organización popular.

Las acciones educativas en la Educación Media General se fundamentan y orientan en un modelo de escuela propugnado desde el plan de Liceos Bolivarianos. La finalidad del Liceo Bolivariano es formar al y la adolescente y joven en forma integral, proporcionando competencias que le permitan integrarse plenamente al ejercicio de la ciudadanía, a su desarrollo personal, profesional en vinculación con el colectivo social; para tal logro se ha planteado para el Liceo Bolivariano un conjunto de objetivos que se presentan en el Cuadro 1

Cuadro 1: Objetivos del Liceo Bolivariano

GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> · Demostrar una actitud crítica, capaz de defender las conquistas alcanzadas y los valores de la nacionalidad que nos caracterizan como país, logrando la transformación activa de la realidad local, regional y nacional en correspondencia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. · Demostrar la preparación de los (las) adolescentes y jóvenes en los campos de las ciencias exactas, naturales, humanísticas, técnicas y tecnológicas, en el contexto social en el que se desenvuelven, partiendo de la orientación vocacional y del uso de las nuevas tecnologías para su inserción de manera activa en la sociedad.

ESPECÍFICOS

- Conocer e interpretar la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela valorando los principios de nuestros ancestros, el ideario bolivariano, la historia patria, los símbolos y los líderes emancipadores que nos identifican como venezolanos bolivarianos.
- Valorar la defensa del ambiente, comprometiéndose con el bienestar de la población y su desarrollo económico social
- Participar en los procesos colectivos de transformación social y humana en el marco de la seguridad y defensa de la soberanía, manifestando su opinión ante la dominación imperialista de los pueblos.
- Valorar y comprender su existencia como ser humano y parte de un colectivo social que responda a un tiempo y un espacio.
- Expresar sentimientos de amor por su familia, liceo, su comunidad, su país, manteniendo respeto por sí mismo, por los demás y por los valores sociales.
- Aplicar distintas formas de categorías de análisis para enriquecer su capacidad de pensamiento, indispensable para la conformación del conocimiento científico y crítico, requeridas para vivir en una sociedad compleja.
- Tener una visión integrada de la complejidad que caracteriza a los seres vivos desde los organismos pluricelulares hasta el nivel de toda la biosfera.
- Asumir una sexualidad responsable, respetando la diversidad de género y dar importancia a la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Tomando medidas preventivas ante los daños que ocasionan las sustancias nocivas y psicotrópicas a su salud y país.
- Conservar, promover y defender la salud y las condiciones de vida de calidad de su comunidad.
- Participar crítica y activamente en la investigación científica para la planificación y ejecución de proyectos que le permitan resolver problemas reales y prioritarios de las comunidades, valorando el trabajo individual y en equipo como parte de su desarrollo personal y social.
- Tomar medidas preventivas ante riesgos y amenazas naturales y artificiales que pongan en peligro la vida de la colectividad, manifestando actitudes de apoyo a la defensa y protección de la naturaleza ante la agresión ecológica.
- Reconocer las potencialidades y riquezas productivas de la diversidad del territorio geográfico nacional, para el desarrollo endógeno y tecnológico.
- Demostrar destrezas cognitivas que le permitan aplicar razonamiento lógico matemático, la identificación de las partes de un todo y la simbolización abstracta para su aplicabilidad en la realidad concreta para la resolución de problemas.
- Manejar acertadamente el lenguaje para comprender y comunicarse con el mundo nacional y multi-polar. Emitir juicios y opiniones a partir de diversos textos expositivos, escritos y orales con intención artística, literaria o científica, valorando la diversidad lingüística y cultural.
- Comprender y expresar en forma escrita y oral un idioma extranjero como medio para comunicarse al resto del mundo y acceder al conocimiento científico y humanístico.
- Participar en el desarrollo de periódicos y radios comunitarias como formas alternativas de comunicación e integración.
- Participar en manifestaciones artísticas, culturales, teatrales, danza y otras que garanticen el acervo cultural.
- Comprender las características de los principales métodos de entrenamiento físico y demostrar un nivel adecuado de aptitud física durante su participación en distintas disciplinas o juegos deportivos. Valorando la actividad física como elemento de su formación integral, contribuyendo a una comunidad saludable.

Fuente: Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

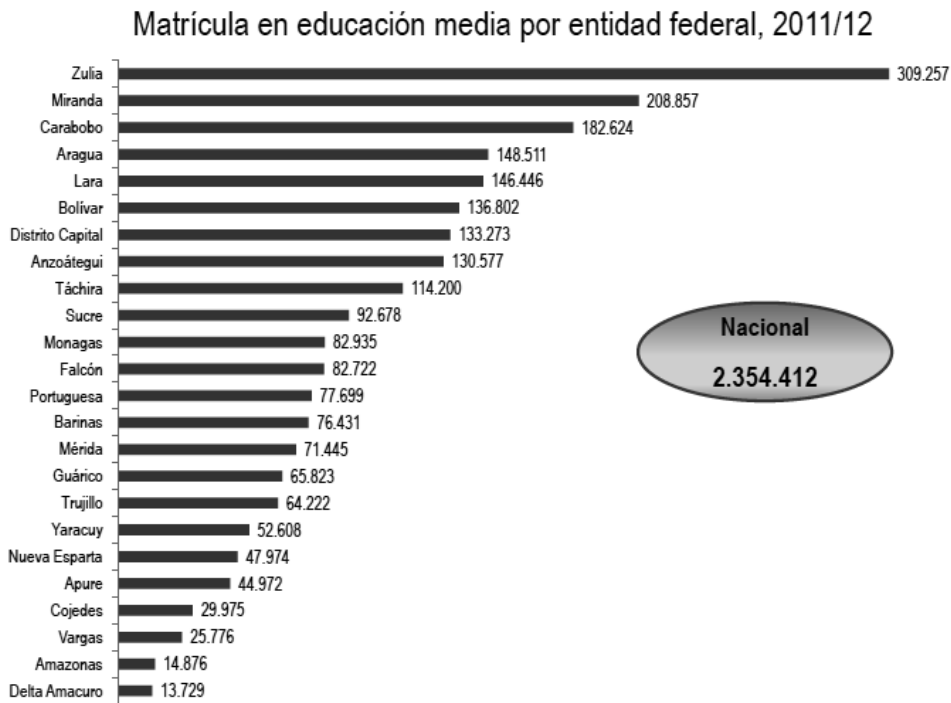
Desde concepciones educativas clásicas y contemporáneas (MED, 2004; p. 36), se considera a los planteles de educación media general como espacios productivos, innovadores, de paz, salud y vida, creación y la creatividad, para el quehacer comunitario, la comunicación alternativa, las tecnologías de la información y la comunicación. Se apoya, además, en concepciones curriculares que subvierten la forma de abordar los contenidos disciplinares, la planificación, la evaluación y sus relaciones con la sociedad. Esta forma de concebir la organización escolar, conduce necesariamente a repensar los procesos educativos y sociales que en ella se llevan a cabo y las formas sobre cómo se gestiona en lo administrativo y lo pedagógico con la participación de los

diferentes sectores. De hecho, en la práctica se evidencian cambios sustantivos, particularmente en la forma como se articula la escuela a la comunidad, no sólo como espacio físico sino como espacio que promueve y dinamiza diferentes formas de relacionarse con la comunidad.

13.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes.

Hanson (2013), Ministra de Educación de Venezuela, indica que en educación media “el promedio de deserción escolar era de 18% lo que representaba que 18 muchachos de cada cien que ingresaban a la educación media, no proseguían los estudios. Actualmente, el promedio se acerca a 5%”. Por su parte, Bravo (2013) plantea que, según las cifras de la Memoria y Cuenta 2011-2012 del Ministerio de Educación, en Venezuela, el nivel media (1° al 5° año) reflejan un constante crecimiento en los últimos cinco años. Durante el año escolar 2004-05 se matricularon 2.028.388 jóvenes mientras que en el 2011-2012 el total fue de 2.354.412 estudiantes; situación ante la cual manifiesta que “el Nivel Media [que atiende a jóvenes entre 12 y 18 años] presenta un mejor balance de inclusión y cobertura”. El Gráfico 1 da cuenta de la distribución de la matrícula de educación media por entidad federal.

Gráfico 1: Matrícula en educación media



Fuente: Ministerio del Poder Popular para la Educación

Según Bravo, en la educación pública se observa un incremento de 159.083 mil alumnos. Mientras que en el privado el crecimiento asciende a 166.941 mil estudiantes. No obstante, pese a los esfuerzos del estado venezolano en materia de inclusión, al revisar los indicadores del Censo 2011 reflejan que hay 463.984 jóvenes entre 13 y 17 años que no cursan estudios.

13.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

Las políticas públicas en materia de atención a los jóvenes han generado diversidad de acciones en diferentes ámbitos de la sociedad y particularmente en los centros educativos. Se desarrollan planes y programas, que intentan dar respuestas a las necesidades no sólo de aprendizaje de los jóvenes sino a otras relacionadas con otros aspectos de la persona humana, no sólo en lo individual sino en lo colectivo y lo comunitario. A continuación se describen los programas educativos más emblemáticos y significativos de atención a jóvenes venezolanos.

- A. *Programa de Alimentación Escolar (PAE)*: Programa de Inversión Social que tiene como propósito fundamental garantizar en los centros escolares la atención alimenticia y nutricional a la población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes estudiantes del Sistema Educativo Bolivariano. El **PAE** “se inserta en una política de relación interinstitucional e intersectorial, en correspondencia, con los principios legales (CRBV/LOPNA), que demandan la articulación del Ejecutivo Nacional con los gobiernos regionales, locales y los Organismos Autónomos, para la ejecución y desarrollo de programas sociales dirigidos al beneficio directo de la población más vulnerable.” (<http://me.gob.ve/>)
- B. Las directrices estratégicas del PAE están orientadas a la concertación de acciones, en función de la escuela, entre diversos organismos (Instituto Nacional de Nutrición, el Fondo Único Social) y Ministerios (Alimentación, Ambiente, Trabajo, Industrias Ligeras y Comercio, Salud y Desarrollo Social), así como con organizaciones de carácter privado hasta los niveles de parroquia, las comunidades organizadas y las asociaciones civiles de Comunidades Educativas.
- C. *Pasaje Preferencial Estudiantil*: instrumento social que busca garantizar el acceso de los estudiantes al sistema de transporte público; para ello se ha establecido un tarifario preferencial. Los beneficiarios directos son todos los estudiantes que cursan estudios en Venezuela, tanto en planteles oficiales como en privados debidamente inscritos en el Ministerio del Poder Popular para la Educación así como cualquier en otro ente que el ejecutivo incorpore como beneficiario en sus niveles pre-escolar, básica, media diversificada, universitaria y misiones.
- D. *Colección Bicentenario*: Es un proyecto que consiste en la distribución gratuita de textos escolares a niños, niñas y adolescentes para ser utilizados en sus tareas académicas. Para las familias venezolanas constituye una gran ayuda económica por cuanto la compra de útiles y textos escolares representaba un fuerte gasto sobre todos en grupos socialmente desfavorecidos. También se están imprimiendo en lenguas indígenas, en tal sentido, “ya están en la calle los textos en wayuunaiki, y se trabajan los de los pueblos pemón y yekuana... Los materiales también se entregarán a las y los docentes” (Notifalcón, 2013).
- E. *Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT)*: espacios educativos dotados de recursos basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En los actuales momentos existe un total 2.600 CBIT que, según la AVN (2012), “impulsan la masificación y democratización de las tecnologías al servicio de la educación en Venezuela”. Se orientan a la formación integral y permanente de estudiantes, docentes y la comunidad en general. Los CEBIT cuentan con aulas de computación dotada de equipos y servidores con sistema operativo y aplicaciones de software libre, impresoras; además, aula interactivas (por mesas, un televisor, un VHS o DVD y un equipo de computación). Asimismo, están disponibles para los sectores aislados, principalmente los de zonas rurales, los CBIT móviles. Los CBIT se crean en el marco de las siguientes finalidades: garantizar el acceso universal a la información, la democratización de las TIC y promover el desarrollo de la info-cultura en todo el territorio venezolano.
- F. *Programa Canaima Educativo*: consiste en la entrega de mini portátiles en forma gratuita a planteles de Educación Media General y Técnica.

13.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

La vinculación de los centros educativos y la comunidad es uno de los aspectos necesarios a consolidar para lograr avances efectivos en el modelo de participación, protagonismo y corresponsabilidad de las familias, el estado y la sociedad en la formación del nuevo modelo de ciudadanía. Se trata entonces, de mantener un equilibrio entre las intencionalidades de la escuela, lo individual y los aportes desde lo social y colectivo; conjugando un proceso dinamizador que articule las relaciones escuela-comunidad; en un clima de solidaridad, compromiso y visión globalizadora de la formación con el firme propósito de promover la inserción de un ser humano crítico y reflexivo, en una sociedad cada vez mas individualista y hegemónica para que se convierta en impulsador de los cambios y las transformaciones que demandan estos nuevos tiempos.

13.3.1. Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad.

A. *Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC)*

En los planteles escolares venezolanos, en su dinámica de vinculación con el entorno, cuentan con el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) que es una de las expresiones de la política educativa promotora de la construcción de una ciudadanía participativa, protagónica y comprometida con el entorno histórico – cultural. El ordenamiento jurídico venezolano, propone un marco jurídico-político fundamental para la concepción y puesta en práctica de los PEIC que parte de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de donde se desprenden principios orientadores relacionados con la educación como derecho humano (Art. 102), la participación ciudadana, la contraloría social (Arts. 37, 62), entre otros.

Muchas instituciones, que en otros tiempos, mantenían sus puertas cerradas a la comunidad, incorporan como parte de sus PEIC y en relación con los Proyectos Pedagógicos de Aprendizaje (PPA) el desarrollo de talleres y el funcionamiento de clubes para estudiantes y vecinos: deportes, kárate, danzas folclóricas, manualidades varias, aeróbic, grupos musicales, pintura, peluquería, oficios diversos...

Por otra parte, a partir del mes de octubre de 2012 el Ministerio de Educación oficializa la creación del Consejo Educativo (CE) a través de la promulgación de la Resolución 058. El Artículo 3 de la referida resolución define al CE como

“La instancia ejecutiva, de carácter social, democrática, responsable y corresponsable de la gestión de las políticas públicas educativas en articulación inter e intrainstitucional y con otras organizaciones sociales. Concebida como el conjunto de colectivos sociales vinculados con las instituciones educativas en el marco constitucional y en las competencias del Estado docente. Sus integrantes actuarán en el proceso educativo de acuerdo con lo establecido en las Leyes que rigen el Sistema Educativo venezolano”

Con la creación de los CE se amplía el espectro de participación en la toma de decisiones que favorezcan los procesos formativos y la gestión administrativa y pedagógica. En tal sentido, el CE está conformado por: “Padres, madres, representantes, responsables, estudiantes, docentes, trabajadores administrativos y trabajadoras administrativas, obreros y obreras de las instituciones educativas... También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros y voceras de las diferentes organizaciones comunitarias vinculadas con las instituciones educativas.” (Art. 4)

Los Consejos Educativos (CE) entonces poseen el propósito de democratizar la gestión escolar así como establecer la comunicación directa entre la escuela o el liceo y la localidad donde ella se encuentra inserta, propiciando de esta manera una formación para el ejercicio pleno de la nueva ciudadanía.

Los objetivos de los CE son los que se expresan a continuación:

1. Garantizar el desarrollo y defensa de una educación integral y permanente, de calidad para todas y todos, democrática, gratuita, obligatoria, liberadora, transformadora, emancipadora como derecho humano y deber social fundamental en igualdad de condiciones y oportunidades, sin discriminación, sin distingo de edad, género, con respeto a sus potencialidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las características locales, regionales y nacionales.
2. Impulsar la formación integral de las ciudadanas y los ciudadanos, fortaleciendo sus valores éticos, humanistas sociales, garantizando la convivencia comunal, sus deberes y derechos colectivos.
3. Profundizar desde el proceso curricular, los ejes integradores: ambiente y salud integral, intercultural, derechos humanos y cultura de paz, lenguaje, trabajo liberador, soberanía y defensa integral de la Nación y las tecnologías de la Información libre, a partir de la conformación de colectivos de aprendizaje.
4. Garantizar la organización del Consejo Educativo y su funcionamiento en los niveles y modalidades del subsistema de educación básica.

5. Propiciar espacios de participación protagónica y corresponsable para la organización, planificación, ejecución, control, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), a partir de la concepción de la escuela como uno de los centros del quehacer comunitario y la comunidad como centro del quehacer educativo

De igual forma, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) ha establecido, en el marco de las políticas educativas y las reformas curriculares, los Proyectos Educativos productivos; en tal sentido plantea:

Los Proyectos Educativos Productivos deben surgir del diagnóstico, discusión y trabajo colectivo de los docentes, estudiantes y de la comunidad, respondiendo a la realidad socioeconómica y cultural en el cual se ubique la escuela o el liceo. De igual manera, estos proyectos de (Desarrollo Endógeno), proponen armonizar la educación con las actividades productivas propias del desarrollo local, regional y nacional, a través de la orientación de los jóvenes en, por y para el trabajo creador productivo y con una visión humanista que le permita satisfacer sus necesidades básicas. (MPPE, 2006; p. 22)

En la dinámica curricular de los planteles de educación media se presentan los seminarios de desarrollo endógeno como una metodología novedosa pues plantean formas de planificar y promover procesos de enseñanza y aprendizaje con arraigo en lo socio cultural. Los seminarios de desarrollo endógeno propician la elaboración y ejecución de los *Proyectos Educativos Productivos, los cuales "buscan la integración de todos los actores del proceso educativo con el objetivo de impulsar el desarrollo de actividades que generen bienes y servicios útiles para la escuela y la comunidad"* (Araque y León, 2009, p. 32). Los y las jóvenes estudiantes cuentan con el apoyo de sus profesores y de los diversos sectores de participación en la gestión escolar (intra y extrainstitucionales).

13.3.2. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad.

Presentar una relación de experiencias significativas que promueven y logran establecer la vinculación efectiva de los centros educativos y la comunidad excedería los límites de este informe, pues en Venezuela han sido diversas y están relacionadas con las características de cada plantel escolar, el nivel o modalidad que administra, su tipo de gestión, ubicación geográfica, nivel socioeconómico de las comunidades donde funcionan los planteles, entre otras particularidades.

En el caso de los planteles de educación media se llevan a cabo en forma constante actividades que promueven la integración de la escuela con la comunidad, con miras a aportar soluciones a situaciones, problemas y necesidades que se manifiestan en cada comunidad, contexto o entorno. Se activan además mecanismos de articulación con diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales lo que da pie a la ejecución de proyectos en los que participan el Ministerio para la Economía Popular (MINEP), el Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES), el Instituto Nacional de Tierra (INTI), el Fondo de Desarrollo Agropecuario Forestal y Afines (FONDAFA), el Instituto Nacional de Desarrollo Rural, (INDERURAL), el Ministerio del Poder Popular del Ambiente (MPPA), la Fundación de Capacitación e Innovación para Apoyar la Revolución Agraria (CIARA), Misiones, entre otros.

A grandes rasgos se enumerarán y describirán brevemente algunas de ellas:

- A. *Los huertos escolares:* Los huertos escolares en el sistema de educación básica es otra experiencia de relación escuela comunidad dirigida a la promoción social y al impulso del desarrollo endógeno desarrollo, entendido éste como el proceso de crecimiento económico y cambio estructural, protagonizado por la comunidad gracias a las oportunidades que ofrece los organismos gubernamentales, el consejo comunal. Los estudiantes utilizan sus capacidades y recursos para promover el progreso permanente de la región y de ellos mismos como personas en formación. El concepto de desarrollo endógeno precisa que se genere una transformación del sistema productivo del país para que cada región sea capaz de transformar sus recursos naturales en bienes y servicios destinados a la producción de empleo y bienestar social, lo que garantiza la calidad de vida para las personas y el medio ambiente. En este sentido, los huertos escolares se orientan a unir esfuerzos para que los estudiantes desarrollen valores de cooperación y analicen los diferentes problemas que enfrenta el país en la

consolidación de la seguridad alimentaria, promoviendo proyectos de auto desarrollo, dentro y fuera de la institución educativa, estimulando el interés por la actividad científica y alentando actitudes de responsabilidad en el cuidado para la conservación y preservación del ambiente.

Los "Huertos escolares" es una práctica que se enmarca en el programa de Agricultura Urbana y Periurbana de la Gran Misión AgroVenezuela que ejecuta el Gobierno de Venezuela, con base en la articulación de actuaciones de diversos entes como los Ministerios del Poder Popular para la Agricultura y Tierras y de Educación con su programa "Todas las manos a la siembra". En centros educativos venezolanos, a partir del año 2002, se iniciaron un conjunto de actividades agrícolas orgánicas con la finalidad de vincular a la escuela con las comunidades en un proyecto con visión de cultura social, transformador y que generará alternativas de solución a problemas relacionados con el sistema de seguridad alimentaria, el sistema educativo y el contexto medio ambiental. Las prácticas agrícolas se basan en sistemas organopónicos cuyos productos se mercan a bajo costo en las comunidades y surten las despensas de los comedores escolares del PAE.

En todos los estados del país se pueden evidenciar experiencias significativas; destacamos en el estado Táchira el proceso de asistencia técnica y capacitación que la Fundación de Capacitación e Innovación para Apoyar la Revolución Agraria (Ciara), en coordinación con la Gran Misión Agro Venezuela (GMAV), ha brindado a las familias, alumnos y docentes de escuelas y comunidades (Consejos Comunales) dotándoles, además, de herramientas, bioinsumos y semillas con la finalidad de seguir impulsando la agroecología y los cultivos en las ciudades a través de huertos escolares, comunitarios, familiares, entre otros. (Ministerio de Agricultura y Tierras, 2011).

- B. *Proyectos radiofónicos y emisoras de radio:* se desarrollan proyectos y programas institucionales en vinculación con las comunidades, orientados a la creación y fortalecimiento de emisoras comunitarias escolares a través de la red (WEB) para lo cual se debe contar con una línea de Internet, una computadora, consola, micrófonos, y un servidor. Esta experiencia permite a los jóvenes desarrollar habilidades y destrezas en cuanto al manejo de la voz y equipos así como la emisión de programas radiales. Un ejemplo lo constituye el proyecto final de grado de los estudiantes del 5to. año del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar" de la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira. (<http://radioprogresando.com/revista/taller-radiofonico-dictado-por-los-estudiantes-del-liceo-bolivariano-simon-bolivar-en-radio-progresando-104-3-fm/>).
- C. *Exposiciones y ventas:* Los Liceos Robinsonianos, en el marco de sus proyectos institucionales educativos comunitarios (PEIC) desarrollan exposiciones y ventas dirigidas a la comunidad; ofrecen productos de diferentes renglones, a precios por debajo del mercado, elaborados por los jóvenes estudiantes. Se establece con esta actividad un "ganar-ganar": la colectividad ahorra en la adquisición de algunos bienes y los liceos reinvierten las ganancias en la adquisición de materiales e insumos para los talleres y las diversas actividades productivas.
- D. *Misión Árbol:* programa orientado a la participación protagónica de la comunidad en la construcción de un nuevo modelo de desarrollo que se fundamente en la recuperación, conservación y uso sustentable de los bosques para el mejoramiento de la calidad de vida. En este sentido, La Misión Árbol conjuntamente con el MPPE viene realizando Jornadas con docentes de las Zonas Educativas a nivel nacional, con el fin de desarrollar planes de acción conjuntos, para ejecutar proyectos de reforestación productiva con las comunidades educativas, incorporando la variable ambiental en el proceso formativo- educativo. Por otra parte, ha contribuido con la formulación, aprobación, ejecución y asistencia técnica de proyectos para el establecimiento de viveros escolares y la producción de semillas de diferentes especies. Algunos ejemplos de esta experiencia lo constituyen, entre muchos otros, el proyecto "Establecimiento de un vivero escolar para producir 1650 plantas con fines protectores a los márgenes del río Chama" (Mérida, año 2011), la creación, a propósito de la siembra de mil doscientas especies de árboles en Ciudad Caribia (Vargas, 2013) con la participación activa de la comunidad y de las niñas, niños y jóvenes de los planteles escolares, de comités conservacionistas en las escuelas de los urbanismos comunales quienes serán los encargados de desarrollar de forma permanente la Misión Árbol.

- E. *El policía va a la escuela*: El estado venezolano viene desarrollando en los planteles escolares del país el programa denominado "El policía va a la escuela". Este programa incorpora y vincula, a partir de directrices de políticas de seguridad integral, a diversos entes del estado: gobernaciones, alcaldías, ministerios, organismos de rectoría en materia de niños, niñas y adolescentes, Consejos Comunales, cuerpos policiales, Misiones y otros. Entre las diversas actividades que se desarrollan dentro del programa destacan: charlas sobre temas de interés individual y colectivo (autoestima, toma de decisiones, seguridad integral, maltrato a la mujer, violencia doméstica, prevención de drogas), formación de brigadas, rescate de espacio institucionales y públicos.
- F. *Oficina Nacional Antidrogas (ONA)*: la Oficina Nacional Antidrogas (ONA) es un organismo adscrito al Ministerio del Poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia que tiene como principal misión la lucha contra el tráfico de productos químicos que afectan la buena salud de la ciudadanía. Desde el año 2006, este organismo ha venido desarrollando sus funciones y en la actualidad, según la Agencia Venezolana de Noticias (2013) "ha venido reforzando en los 23 estados y el Distrito Capital la prevención del uso indebido de drogas acorde a las orientaciones metodológicas emanadas por el Ministerio de Educación" para ello, lleva a cabo talleres itinerantes sobre prevención del consumo de drogas, erradicación de la violencia escolar, lucha contra el microtráfico en instituciones escolares y comunidades. Igualmente, la ONA desarrolla clínicas deportivas.
- G. *CECODAP*: Es importante destacar en este apartado la labor realizada por CECODAP (inicialmente las siglas de Centros Comunitarios de Aprendizaje, pero actualmente es el nombre de la organización acompañado de la frase: Por los Derechos de la Niñez y Adolescencia). Esta organización, desde el año 1984 trabaja en pro de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia con "énfasis en la construcción de una convivencia sin violencia a través de la participación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes, familias, centros educativos y sociedad." (CECODAP, 2013). El CECODAP es un Programa de Formación, Adiestramiento y Capacitación orientado a:
- la prevención de la violencia escolar en sus diversas expresiones (acoso escolar o bullying, ciberacoso, agresiones físicas, verbales, sexuales...),
 - la promoción del buen trato en la escuela y en el hogar.
 - la publicación de diversos materiales relacionados con los aspectos señalados previamente.
 - La generación de opinión pública para movilizar a la sociedad en general sobre situaciones que afectan a niñas, niños y adolescentes.

Todo esto con la participación de de niños, niñas y adolescentes en conversatorios, coloquios, encuentros, seminarios...

- H. *Programas de salud bucal*: se incorporan unidades móviles a operativos de salud bucal en los liceos con el apoyo de entes públicos como el Instituto Autónomo de la Salud
- I. *Jornadas médico asistenciales*: los Liceos Bolivarianos abren facilitan sus espacios para el desarrollo de jornadas de asistencia médica para las comunidades adyacentes; participan en estas actividades el seguro social, Ipasme, Barrio Adentro, Misión Milagro e Imsalud, en las áreas de Medicina General, Pediatría, Odontología, Oftalmología, Ginecología y entrega gratuita de medicamentos.
- J. *Campañas educativas para la gestión de riesgos siconaturales*: en planteles escolares que se encuentran ubicados en zonas de alto riesgo, se organizan actividades que promuevan la cultura de la prevención. Todos los sectores de la gestión escolar intra y extrainstitucionales se unen para analizar, comprender, organizarse y trazar estrategias de acción que les permitan enfrentar la vulnerabilidad del entorno externo e interno con sus amenazas y riesgos. Se suman entes como el cuerpo de bomberos, defensa civil, policías municipales, Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FUNDACITE), universidades, entre otros entes.

Araque y León (2010) presentan los resultados de un trabajo de investigación que evidencia una de las tantas experiencias significativas de vinculación de la escuela con el entorno, para ampliar la información se puede consultar el siguiente enlace: http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=2245.

13.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

Los nuevos tiempos nos exigen una escuela identificada y comprometida con la participación y la solidaridad como principios que orienten las actuaciones dentro y fuera de ella. La posibilidad de reconocer su entorno, de incorporarse y reflexionar sobre sus propias necesidades demanda de un liderazgo que contribuya a la formación democrática y participativa de los ciudadanos para la construcción del proyecto de Nación y, que responde además, a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y del entorno. En este sentido, el equipo directivo debe realizar análisis del trabajo que desarrolla la organización así como las incidencias en su entorno, que le permitan evaluar la gestión desde la participación y sus resultados para transformar y reformular los objetivos institucionales, los planes, la relación con la comunidad y las acciones ejecutadas.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece en el artículo 104: la educación quedará bajo responsabilidad de personas con reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica; y el Estado estimulará su actualización permanente y garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente”.

En este orden, la actual LOE (2009), plantea en su Artículo 38, que la formación permanente constituye un “proceso integral, continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los o las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar una comunidad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

En este caso, el rol del equipo directivo es el de impulsor de la participación de todos los sectores vinculados a la vida de la escuela para fortalecer el compromiso con el PEIC, los PPA y los Proyectos Educativos Productivos así con toda iniciativa de trabajo colaborativo y la relación escuela comunidad.

13.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar.

Los equipos directivos, desde la concepción de escuela planteada en la definición de los Liceos Bolivarianos y de las intencionalidades o propósitos de la educación venezolana expresados en el ordenamiento jurídico, deben alejarse cada vez más de las funciones convencionales de gestionar y acercarse a los desafíos, cambios y políticas de la sociedad, a las demandas y necesidades de la comunidad y a las expectativas de los actores.

Asignar funciones y tareas a quienes ejercen la función directiva es una labor que se dificulta por los cambios vertiginosos de los nuevos tiempos y con los liderazgos emergentes y de participación conjunta que se requieren para afrontarlos. Intentaremos a grandes rasgos enumerar un conjunto de funciones y tareas que deberían orientar el trabajo del equipo directivo en la concepción de la escuela en el mundo contemporáneo y en el marco del modelo educativo desarrollado desde las políticas públicas nacionales.

A. *Funciones de los equipos directivos:*

- Dirigir y participar en la construcción del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), conjuntamente con la triada (familia-escuela-comunidad), considerando: diagnóstico, situación problema, plan de acción, sistematización, evaluación y divulgación.
- Canalizar y resolver conjuntamente con los consejos comunales, los problemas detectados en la institución.
- Participar en la elaboración y cumplimiento de los acuerdos de convivencia escolar, en conjunto con el Colectivo Institucional y Comunitario.
- Promover la integración de la triada familia – escuela – comunidad.
- Promover y gestionar el uso inteligente de la persuasión y el ejercicio de liderazgo como una acción

- que permita la participación, el consenso, el apoyo, la colaboración y la obtención de recursos.
- Entrelazar relaciones con actores institucionales y políticos para convertirlos en aliados estratégicos que se identifiquen con los objetivos de la organización.
- Promover sistemas de comunicación que fortalezcan al centro educativo en sus relaciones interinstitucionales.
- Promover e impulsar relaciones interpersonales adecuadas que propicien un clima relacional estable y efectivo intra y extrainstitucionalmente, es decir, en la comunidad educativa y su entorno
- Crear espacios de participación para impulsar el desarrollo y mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de su entorno.

13.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno.

En Venezuela el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) es la estrategia de gestión que orienta las actuaciones de los equipos directivos y de todos los sectores de participación en la gestión. Se presenta como “un proyecto que define las estrategias de gestión escolar... Se concibe en permanente construcción colectiva, estableciéndose como un medio para la investigación del contexto, para planear el trabajo pedagógico curricular de la institución y su vinculación con la comunidad” (MPPE, 2007). Una de sus fases iniciales es el Diagnóstico Participativo Comunitario cuyos pasos se recogen en el Cuadro 2.

Cuadro 2 . Pasos para el Diagnóstico Participativo Comunitario

- **1ro Interacción con la Comunidad:** El contacto con la comunidad se realizará a través encuentros tales como: asambleas, reuniones, tertulia, diálogo de saberes, otros.
- **2do Sensibilización y Motivación:** Generar espacios de interacción inclusivos que hagan posible la incorporación y participación consciente y activa de las comunidades, la familia y la escuela; estableciendo la finalidad y la importancia pedagógica, social y cultural de la construcción y desarrollo del PEIC, para de esta manera viabilizar las políticas educativas del Estado.
- **3ro Colectivos de Investigadores:** Conformar colectivos con los actores directos de la escuela, la familia y la comunidad para la asignación de responsabilidades para el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de datos y posterior análisis de los mismos, en donde estarán conformados por:
 - **Escuela:** Estudiantes, docentes, administrativos, directivos, personal de mantenimiento, otros.
 - **Familia:** Padres, madres y representantes.
 - **Comunidad en General:** Proveedores, locales comerciales, ambulatorios, hospitales, líneas de transporte, centros deportivos y recreacionales, consejos comunales, misiones sociales y educativas, mesas técnicas o comités, unión de comunidades (comuna), actores económicos locales, entre otros
- **4to Caracterización de la Comunidad:** Por medio del diagnóstico participativo comunitario se caracterizará a la comunidad, a través de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos teniendo en cuenta los aspectos presentes en el siguiente gráfico, pudiendo ser estos enriquecidos de acuerdo a la realidad socio-histórico cultural de cada localidad.

Fuente: Zona Educativa Táchira (2010)

13.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno

Existen iniciativas y experiencias relevantes y significativas en muchos planteles educativos del país en cuanto al desarrollo de proyectos de vinculación y relación con el entorno y las comunidades; no obstante, este desarrollo es desigual por diversas razones: debilidades en el apoyo y seguimiento de la Administración Educativa, la gestión escolar y la actuación de los equipos directivos, características socio culturales de las comunidades.

Por otra parte, como consecuencia de la desarticulación entre los planteles escolares no se visibilizan ni socializan los proyectos y, en muchos casos las experiencias quedan circunscritas al plano del activismo, no tienen continuidad, no logran ser asimiladas plenamente y no se institucionalizan. Las instituciones escolares en la dinámica de vinculación con el entorno (en el que paradójicamente se encuentran otros planteles) deben organizarse, en términos de Gento (1999), como comunidades críticas de aprendizaje para así divulgar, socializar, compartir, analizar, confrontar experiencias con miras a establecer vasos comunicantes que permitan detectar fortalezas, debilidades, aciertos, desaciertos y a continuar fortaleciéndolas y optimizándolas.

Aún cuando en el discurso social y oficial se expresan posiciones claramente favorables a la importancia y necesidad de establecer sólidas vinculaciones entre la escuela y el entorno que redunden en beneficio de los procesos formativos de los estudiantes de educación media, en algunos casos quedan en el simple enunciado de principios y buenas intenciones, pues muchos planteles escolares (o sus equipos directivos) son reticentes y consideran como una intromisión – e incluso una amenaza- la participación de la comunidad en los procesos de gestión administrativa y pedagógica. Todavía se hace evidente la situación planteada por Molina y Contreras (2007) quienes determinaron en instituciones escolares “La inexistencia de proyectos interactivos - constituidos dentro del proyecto institucional - abiertos y dinámicos, en los que la participación democrática y recíproca de ambos contextos (escolar/comunitario) se establezca como prioridad” (p.75) esto como resultado de indefiniciones en cuanto a los intereses comunes (en lo cultural, lo social, lo económico) y como consecuencia “tanto tampoco se define un proyecto político integrador, orientado a dar respuestas a sus necesidades comunes y fundamentado en sus valores reales” (p. 75)

Aún cuando se han hecho esfuerzos por institucionalizar procesos formativos dirigidos a los docentes con función directiva, que intentan fortalecer las competencias que requieren para gestionar con base en los preceptos que sustentan en el Proyecto Educativo Bolivariano, en la práctica, se evidencia deficiencias en las actuaciones para lograr un efectivo acercamiento entre escuela - comunidad y crear verdaderos espacios para la participación e impulsar relaciones interpersonales adecuadas que propicien un clima relacional estable y efectivo intra y extrainstitucional.

Entre los retos que se le plantea a la relación de la escuela con su entorno en Venezuela podemos resaltar:

- Cómo evitar que la orientación o perspectiva ideológica de los diferentes grupos sociales interfieran en los proyectos de gestión colaborativa.
- Cómo evitar que la escuela enfatice en la promoción social de los sectores comunitarios del entorno y descuide la calidad educativa y los procesos formales de formación.
- Cómo convertir las potencialidades que ofrece el trabajo conjunto en una fuerza e impulso de acciones y políticas públicas contundentes que conduzcan a la aspiración máxima de felicidad social con la participación de todos los sectores y especialmente las generaciones de relevo: los jóvenes.

13.6. Referencias bibliográficas

Araque M., A. y León P. Y. (2010). Proyectos Educativos – Productivos como estrategia metodológica para la integración de la escuela con la comunidad. Trabajo de Grado, Programa de Profesionalización Docente, Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida – Venezuela), Licenciado en Educación, Mención: Ecología y Educación Ambiental. Disponible en: http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=2245 (Consulta: 15 de agosto de 2013)

AVN (2012). 2.600 centros bolivarianos de informática acercan tecnología a las comunidades Disponible en: <http://venezuela-us.org/es/2012/03/20/2-600-centros-bolivarianos-de-informatica-acercan-tecnologia-a-las-comunidades/> (consulta: 07 de julio de 2013)

AVN (2013). ONA masifica prevención del uso de drogas en colegios y liceos del país. Disponible en: <http://www.avn.info.ve/contenido/ona-masifica-prevenci%C3%B3n-del-uso-drogas-colegios-y-liceos-del-pa%C3%ADs> (Consulta: 10 de octubre de 2013)

Bravo J., L. (2013). “Más de 400 mil jóvenes sin acceso a la educación media. Pese al crecimiento de la matrícula oficial, no se cubre la demanda”. Disponible en: <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/130402/mas-de-400-mil-jovenes-sin-acceso-a-la-educacion-media>. (Consulta: 15 de mayo de 2013)

CECODAP (2013). Disponible en: <http://cecodap.org.ve/nosotros.php> (Consulta: 23 de junio de 2013)

CMDNNA (2013) Disponible en: <http://www.cmdnna.org.ve/quickstart/index.php/sistema-de-proteccion> (Consulta: 23 de junio de 2013)

Gento, S. (1999). Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional. *Acción Pedagógica*, 8(2), pp 30-45. Venezuela: Universidad de Los Andes-GAPSIPE

Hansson, M. (2013). Ministra Maryann Hanson: "En educación media la deserción escolar bajó de 18% a 5%". Disponible en: <http://www.noticias24.com/venezuela/noticia/189840/ministra-maryann-hanson-tenemos-5-de-desercion-en-educacion-media/> (Consulta: 20 de agosto, 2013)

Ministerio del Poder Popular para Agricultura (2011). Capacitación y asistencia técnica en huertos escolares. Disponible en: <http://prensamat.blogspot.com/2011/12/capacitacion-y-asistencia-tecnica-en.html> (Consulta: 01 de septiembre de 2013)

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006). Liceos Bolivarianos. Adolescencia y Juventud para el Desarrollo Endógeno y Soberano. Construcción del Currículo y Teoría Pedagógica Nacional. Caracas-Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). La planificación educativa Sistema Educativo Bolivariano. Caracas-Venezuela

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). Programa de Alimentación Escolar PAE. Disponible en: http://me.gob.ve/contenido.php?id_contenido=750&modo=2 (Consulta: 05 de septiembre de 2013)

Molina Y., y Contreras A. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos. En: *Acción Pedagógica*, N° 16 / enero - diciembre, 2007 - pp. 70 – 81. Venezuela: Universidad de Los Andes-GAPSIPE

Notifalcón (2013). "Ya se imprimieron miles de textos en wayuunaiki de la Colección Bicentenario" Disponible en: <http://notifalcon.com/v2/?p=31015> (consulta: lunes 21 de octubre de 2013)

República Bolivariana de Venezuela (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario del viernes 24 de marzo de 2000. Caracas, 2000.

República Bolivariana de Venezuela (2004). Ministerio de Educación y Deportes. Liceo Bolivariano: Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano. Caracas, 2004.

República Bolivariana de Venezuela. (2009). Asamblea Nacional. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del Sábado 15 de agosto de 2009

República Bolivariana de Venezuela (2007) Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007 – 2013.

República Bolivariana de Venezuela. (2007) Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Tedesco, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Madrid: Grupo Anaya.



Red AGE

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) es un proyecto subvencionado inicialmente por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y desarrollado a partir de 2008. Su objetivo principal es la creación y desarrollo de una red que sirva de referente y apoyo, en primer lugar, a instituciones universitarias iberoamericanas y, en segundo término, a administraciones educativas, instituciones de formación e interesados en temas de organización, dirección y gestión de la educación.

Actualmente es una asociación internacional conformada por veintinueve instituciones de educación superior y ministerios de educación pertenecientes a diecisiete países iberoamericanos (organizaciones miembro), junto a más de 450 instituciones colaboradoras que intercambian y difunden información sobre la temática; promoviendo formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Paralelamente, realiza encuentros presenciales para debatir problemas específicos y conforma grupos de creación y gestión del conocimiento sobre asuntos de su competencia e interés.

Abierta a cualquier universidad, institución, asociación, comunidad o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la Gestión de Instituciones Educativas; se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país, las cuales pueden participar enviando e intercambiando información.

La web de referencia es www.redage.org

COLABORAN:



ISBN: 978-956-15-2423-1



9 789561 524231