



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

innovem05

Red Regional de Innovaciones Educativas
para América Latina y el Caribe



CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA, INCLUSIÓN Y CULTURA DE PAZ

LECCIONES DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
INNOVADORA EN AMÉRICA LATINA

© UNESCO

Responsable General

Rosa Blanco

Coordinación del Estudio y Publicación

Carolina Hirmas y Daniela Eroles

Equipo Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Edición, diseño y diagramación

Pehuén Editores

Impresión

Salesianos Impresores S.A.

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los autores y las autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

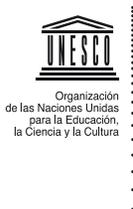
Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

IMPRESO EN CHILE

ISBN: 978-956-8302-95-5

Santiago, Chile, agosto de 2008

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA,
INCLUSIÓN Y CULTURA DE PAZ:
LECCIONES DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
INNOVADORA EN AMÉRICA LATINA



ÍNDICE

Presentación	7
---------------------------	---

Primera Parte

Marco Conceptual	11
-------------------------------	----

1. Educación como aporte a la construcción de una convivencia democrática y una cultura de paz	13
2. Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz ¿Fin o medio?	16
3. Complejidades asociadas a intencionar la convivencia como ámbito relevante	18
4. ¿Qué es la formación para la vida democrática y la construcción de una cultura de paz?	21
5. Convivencia escolar como instancia de aprendizaje sociomoral	26
6. La construcción de la identidad personal como eje de lo formativo	31
7. Algunos elementos fundamentales para el aprendizaje sociomoral	36
8. Inclusión educativa: la diversidad como pilar de una cultura de paz	38
Bibliografía	43

Segunda Parte

Lecciones Aprendidas y Recomendaciones	49
---	----

I. LECCIONES APRENDIDAS DESDE LA PRÁCTICA INNOVADORA	51
II. RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS	79
III. ANEXO: EXPERIENCIAS INVESTIGADAS (Fichas resumen)	90

Tercera Parte	
Estudio de Casos	105
I. ESTUDIO DE CASOS	
“Mejorar la convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral”. Escuela Primaria Justo Sierra, Salvatierra, Guanajuato, México	107
II. ESTUDIO DE CASOS	
“Cambios promovidos desde la red a favor de una cultura democrática en las escuelas de la red de Pampa de Cueva, Independencia, Lima, Perú	147
III. ESTUDIO DE CASOS	
“Aprendizajes en la Educación Inicial para una cultura democrática”. Unidad Educativa Nacional La Gran Colombia. Parroquia de Santa Rosalía, Caracas, Venezuela	183
Cuarta Parte	
Reflexiones Transversales	225
“Construir responsabilidad en la convivencia escolar”: Reflexiones Transversales sobre experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile	227

PRESENTACIÓN

La última década del siglo XX y los inicios del nuevo siglo, se han caracterizado por un especial dinamismo en el ámbito educativo orientado a la transformación de los sistemas de la región. Es un hecho que la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades. En este marco, las innovaciones educativas se presentan como un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a los temas pendientes.

Los estudios en torno a la innovación educativa, han permitido constatar que existe una gran actividad en la región que es poco difundida y compartida entre los diferentes países. También han puesto de manifiesto la gran ausencia de procesos de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar los procesos de cambio y aprendizaje.

A partir de estas constataciones, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), ha decidido generar un espacio regional de reflexión e intercambio que permita la construcción colectiva de conocimientos en torno a las innovaciones educativas. De este modo, en el año 2001 y gracias al apoyo del Gobierno de España, se crea la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Red INNOVEMOS (www.redinnovemos.org). Su propósito es promover la reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación, y el cambio que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles, modalidades y programas.

Desde su creación, la Red viene realizando una intensa actividad de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en tanto constituyen un aporte al mejoramiento las concepciones, actitudes y prácticas educativas; son pertinentes al contexto socioeducativo en que se desarrollan; suscitan cambios organizativos o curriculares relevantes y muestran capacidad para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

A lo largo de estos años hemos recabado un número significativo de experiencias de innovación educativa en diversos ámbitos temáticos que constituyen una fuente importante de aprendizaje para quienes las han desarrollado, pero también para quienes desean iniciar o están realizando prácticas similares. Esto nos permite hoy asumir un nuevo desafío: analizar las experiencias de innovación educativa de un ámbito temático específico con una mirada de conjunto, que trasciende la singularidad de cada una, de modo de poder extraer lecciones aprendidas y recomendaciones que iluminen el desarrollo de nuevas innovaciones y de las políticas educativas de la región. Este es el sentido de la “Colección Innovemos”.

Esta publicación, que constituye el tercer volumen de la colección, es el resultado del análisis y la reflexión acerca de un conjunto de investigaciones sobre experiencias educativas innovadoras en el ámbito de la convivencia democrática, la educación inclusiva y el desarrollo de una cultura de paz.

El área temática “convivencia democrática, inclusión y cultura de paz” se inscribe en el desarrollo de una nueva visión de calidad de la educación, que la UNESCO viene propulsando a través de las metas de Educación para Todos y su concreción regional a través del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC. Una educación de calidad para todos, es entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. Los rasgos característicos de un enfoque de la educación como derecho humano fundamental, son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana, y a la comprensión y convivencia pacífica entre los pueblos¹.

De este modo, las experiencias innovadoras investigadas y las lecciones aprendidas que éstas nos proporcionan, constituyen un aporte para el desarrollo de una educación democrática, participativa, pluralista, propulsora de una cultura del cuidado y la solidaridad.

¹ Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26), Convención de los Derechos del Niño (art. 29), Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13).

Estos estudios se realizaron en el contexto del Primer Fondo Concursable de Proyectos de Investigación sobre experiencias educativas innovadoras, impulsado por la Red INNOVEMOS el año 2007. Siete proyectos se realizaron en Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, México, Perú y Venezuela. Un proyecto adicional, desarrollado en Colombia, acerca de la Pedagogía de la Afirmación Cultural, ha sido incluido en forma completa en el segundo volumen de la Colección Innovemos sobre diversidad cultural.

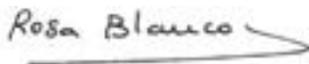
Esta publicación se organiza en cuatro partes. En la primera, se presenta un **Marco de referencia** compartido, el que recoge algunos de los aportes conceptuales proporcionados por los estudios.

En la segunda parte se presentan las **Lecciones Aprendidas y Recomendaciones** que emergen del análisis comparado de los informes finales de los mencionados proyectos de investigación, las que ofrecen orientaciones tanto en el ámbito del desarrollo de prácticas educativas como en el diseño e implementación de políticas educativas.

En la tercera parte, a fin de ilustrar el desarrollo de innovaciones educativas en este ámbito, **se dan a conocer tres experiencias:** Escuela Primaria Justo Sierra en Guanajuato, México; Red de Escuelas de Pampa de Cueva en Lima, Perú y la de un Centro de Educación Inicial del Programa “Simoncitos” en Caracas, Venezuela.

En la cuarta parte, y a modo de conclusión, se presentan las **reflexiones transversales** elaboradas por Isidora Mena, Cecilia Fierro, Miguel Bazdrech, y Carmen Cubero, profesionales de la Red de Convivencia Escolar que integran universidades y centros de estudio de México, Chile y Costa Rica.

Los invitamos a leer, analizar y compartir con sus equipos de trabajo esta publicación en el profundo deseo de seguir construyendo juntos un marco de referencia compartido sobre la teoría y práctica del cambio y la innovación educativa en la región.



Rosa Blanco

Directora a.i.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

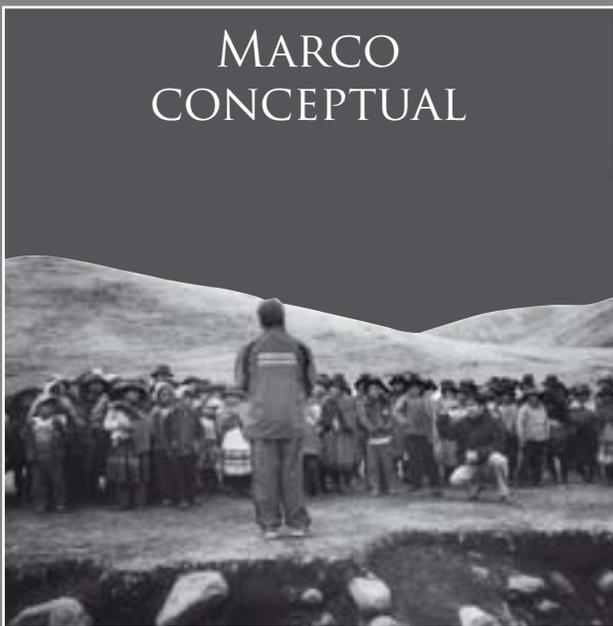
MARCO CONCEPTUAL

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE



Compiladora
Carolina Hirmas

El marco conceptual que se desarrolla a continuación ha sido elaborado con el aporte principal de María Alicia Halcartergaray, Doctora en Educación, Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y que pertenece al equipo de profesionales del Programa Valores U.C.

A su vez, se han incorporado algunas de las reflexiones teóricas de los informes elaborados por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, INIDE-Universidad Iberoamericana de Ciudad de México, D.F.; TAREA-Asociación de Publicaciones Educativas de Perú; el Centro de Estudios del Desarrollo (CEN-DES), Universidad Central de Venezuela y, finalmente, por la Red de Convivencia Escolar que integran universidades y centros de estudio de México, Chile y Costa Rica: Universidad Iberoamericana de León; ITESO de la Universidad Jesuita en Guadalajara; el Programa Valores de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

1. EDUCACIÓN COMO APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y UNA CULTURA DE PAZ

¿Qué supone hablar de una educación para la democracia y la paz? Supone la construcción de una experiencia escolar formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente. También supone una educación capaz de incluir de manera pertinente a una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos, que comienzan a ser tenidos en cuenta en la escuela, desde el punto de vista de la responsabilidad por su desarrollo.

Una educación inclusiva, que promueva la equidad entre sus alumnos, construye una base sólida para una convivencia social positiva, en la que todos puedan sentirse parte de ella y estén dispuestos a ofrecer su colaboración a otros. Así, una educación desarrollada en el marco de una experiencia de convivencia democrática, además de ser relevante y pertinente para el desarrollo de habilidades ciudadanas, debiera también, favorecer la consecución de la equidad entre sus estudiantes.

John Dewey (1917) sostiene que la filosofía puede dar cuenta de las tensiones y conflictos de intereses existentes en la sociedad y sugerir métodos para conciliarlos. Pero una vez establecidas las visiones esclarecedoras, sería imposible que su tarea de cambio alcanzara el éxito sin la intervención de la educación. Por eso señala que la filosofía necesita de la educación para realizarse, y la educación de la filosofía para orientarse. “La educación es el laboratorio en el cual las distinciones

filosóficas se concretan y son sometidas a prueba” (Hurtado, 1994).

Dewey se plantea cómo capacitar a los jóvenes “*para compartir una vida en común*” y cuál sería la forma más eficaz para lograr este objetivo en una sociedad compleja. En ellas –afirma– no es posible que jóvenes y niños aprendan directamente a través de la participación en las actividades de los adultos. Por eso surgen las *instituciones intencionadas*, para adiestrar al joven de tal forma que pueda llegar a ser un miembro adulto capaz de participar en su comunidad, en posesión de todos los recursos y adquisiciones para desenvolverse en una sociedad compleja (Dewey, 1917: 18). La asociación espontánea no ofrece las experiencias que supone apropiarse de las herramientas culturales simbólicas.

Por otra parte, Dewey distingue las sociedades estáticas de las progresivas. A las primeras, para alcanzar su fin les resulta suficiente mantener las costumbres. En las progresivas, se espera que la educación sea capaz de “*ordenar las experiencias del joven para que, en lugar de reproducir los hábitos corrientes, se formen otros hábitos mejores, y, de ese modo, la futura sociedad de los adultos sea una mejora de la suya*” (Dewey, 1930). Una educación para la convivencia democrática y pacífica aspira a desarrollar en los estudiantes una disposición, una simpatía y un sentido hacia esta visión de vida, y además, debe entrenarlos para desarrollar en ellos las habilidades que se requieren para la vida en común. Dewey plantea la complejidad que supone desarrollar en el alumno este tipo de creencias y aspiraciones altruistas. Éstas, al no ser entidades físicas, no pueden insertarse físicamente en los sujetos, lo que plantea la pregunta acerca de cómo comunicar estas creencias y aspiraciones a los estudiantes para que sean asimiladas por ellos. Para Dewey es la acción del ambiente la que lleva al niño y joven a privilegiar determinadas opciones que le parecen más atractivas. Por esto plantea que las creencias y aspiraciones que forman parte del objetivo de compartir una vida en común, deben ser facilitadas en su desarrollo por un entorno favorable, en el que tales creencias tengan un sentido susceptible de ser experimentado en forma significativa por el educando.

Ahora bien, la demanda social por la formación en valores que se le hace a la escuela ha sido asumida de muy distintas maneras. Posiblemente la más antigua es la instruccional, puesto que la escuela tiende a generalizar aquello que hace tradicionalmente: la entrega de conocimientos de alguien que sabe a otro que no sabe y aprende. Este modelo asume que el conocer y hablar acerca de determinados valores dará lugar a un accionar basado en valores. Al respecto, Dewey sostiene que las actitudes y valores no se pueden inocular, puesto que son propuestas que deben tener sentido para quienes participan en el proceso educativo. No basta co-

nocer el significado de algo para apropiárselo e integrarlo a la propia identidad.

En efecto, el “Enfoque experiencial o de inmersión en la construcción de la convivencia” de Kohlberg (1981) propone la creación de escuelas que actúan como “comunidades justas”. Se basa en la creencia que los valores no se aprenden de la misma manera como un conocimiento, sino que las personas se apropian de éstos a través de la construcción de vínculos de sentido a partir de experiencias pertinentes. Por ello, el espacio formativo más importante es el de la convivencia, pues allí se ejercen y experimentan de manera significativa los valores. A su vez, se plantea que la formación de valores tiene sentido en la medida que se expresen en una forma de vivir, abarcando por lo tanto dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales. De esto se desprende que los valores deben ser ejercidos por medio de habilidades y competencias a aprender y desarrollar. En los últimos años se han desarrollado enfoques que buscan ofrecer una visión integradora del desarrollo moral, uniendo tanto aspectos cognitivos como socioafectivos que se concretan en actuaciones morales coherentes con ellos, como es el modelo de “construcción de la personalidad moral”. Este modelo considera que es posible hallar algunos criterios universalizables, una ética de mínimos, a partir de la cual se pueda establecer un diálogo, en el que sea posible encontrar soluciones a los diferentes conflictos morales con los que inevitablemente los seres humanos se van encontrando. Un presupuesto de esta propuesta es la convicción de que la formación moral del educando no debe ser un planteamiento impuesto, ni una aceptación de situaciones establecidas, sino que cada uno debe construir su propia personalidad moral, pero en colaboración con los demás, recogiendo del pasado lo que éste aporta de valioso (Escámez, 1998; Puig y Martínez, 1989).

La construcción del sí mismo moral implica la integración de afectos, razonamiento moral e identidad personal. En su crecimiento y desarrollo la escuela debiera proveer de un clima de predictibilidad, confianza, calidez emocional y reciprocidad (Arsenio y Lover, 1995, en Nucci, 2001) que les permita fortalecer la creencia en la “buena voluntad”. Es decir, se debiera consolidar en la escuela una atmósfera positiva, que implica: una disciplina escolar formativa (constructivista, para el desarrollo) que apoya y crea una relación de sentido para que los estudiantes actúen de acuerdo a lo que es moralmente correcto y socialmente apropiado (Deci, 1995 en Nucci, 2001).

Se trata de despertar en los estudiantes una motivación intrínseca de desarrollo de la autonomía moral. Acciones como fomentar actos de auto-regulación consonantes con la determinación autónoma de metas socio morales-personales;

o como dar espacios y oportunidades para que los estudiantes decidan para sí lo que es correcto desde sus razones y creación de áreas de elección personal, son algunas de las alternativas que la escuela puede y debe ofrecer.

Adela Cortina (1996) propone, en una síntesis sobre la formación moral que “La educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la **dimensión comunitaria** de las personas, **su proyecto personal**, y también su capacidad de universalización, que debe ser **dialógicamente ejercida**, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible” (Cortina, 1996).

2. CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA, INCLUSIÓN Y CULTURA DE PAZ ¿FIN O MEDIO?

¿Es la violencia intraescolar un fenómeno meramente individual que perjudica la convivencia? ¿O es un fenómeno situado en un espacio donde se convive de una determinada manera? ¿Es posible concebir algo de lo que pasa en la escuela sin que esté inserto y relacionado con el contexto, especialmente con sus formas de convivir?

Las respuestas a estas preguntas pueden parecer obvias, sin embargo raramente los programas e intervenciones educativas ponen el foco de su acción en la convivencia como un medio para el logro de los objetivos de aprendizaje en cualquiera de sus dimensiones. Lo cierto es que, a menudo, la convivencia opera como un implícito en la percepción de quienes se proponen introducir procesos de mejora en la escuela.

En tanto práctica social o conjunto de prácticas sociales, la educación consiste en socializar mediante la enseñanza de conocimientos “Nadie se socializa si no conoce y nadie conoce sino socialmente”. Por tanto, “educar para el juicio moral autónomo, para la participación democrática, para el cuidado de sí mismo y el otro, es el resultado más el proceso mismo de su construcción, como educación ética y ciudadana, de una larga historia de la educación como procesos complejos de socialización mediante el conocimiento” (Cullen, 2004:16).

En un recorrido histórico respecto de la función de la escuela a la luz de principios de justicia política, Carlos Cullen muestra cómo con el surgimiento

de la idea de conocimiento “científico”, fundado en razones argumentables, “comienzan a conformarse como disciplinas racionales, la ética y la política, y, por lo mismo, como lugares relativamente críticos, con relación a las metas morales impuestas o a las meras formas de organización social vigentes” (Op. cit.:18). Sobre las bases del “derecho natural” de cuño moderno, así como sobre las nuevas formas de “contrato social” de origen liberal-social (Rawls, 1978), “la educación comienza a ser reconocida como derecho de todos y como una responsabilidad inalienable del Estado democrático, es decir, legitimado por la voluntad popular”. Comienza, entonces, a hacerse necesario que la educación se ocupe de legitimar nuevas formas de organizar el trabajo social, y nuevos estilos de convivencia y de ejercicio del poder” (Cullen, Op. cit.:19).

Para diversos pensadores, educadores y filósofos de fines del siglo XIX y primera mitad del XX en Europa y América, pertenecientes a la corriente de la “Escuela Nueva” inspirada en Dewey, (Kerschentsteiner, Declory, Montessori, Claparède, Ferrière, Cousinet, Freinet) la escuela debe estar en diálogo permanente con la sociedad, para hacer posible la transformación política, socioeconómica y cultural. Resulta fundamental educar moral y cívicamente a fin de constituir una ciudadanía reflexiva y crítica, en libertad y autonomía (Carrillo, 2001). La Nueva Educación concibe la escuela como un ensayo para el ejercicio de la nueva ciudadanía participativa y comprometida. Asimismo, para que una escuela realmente sea una comunidad participativa, se debe promover el diálogo y la reflexión, favoreciendo los espacios de creación de las propias normas y definiendo en conjunto los valores y regulaciones de la colectividad (Carrillo, 2001).

Frente a la necesidad de intencionar la construcción de un ambiente educativo *pertinente* y *relevante* que eduque para la democracia, y para contar con personas que en contextos futuros sean constructores de una cultura de paz, la convivencia escolar aparece como el ámbito privilegiado donde debiera focalizarse la acción. Asimismo, una escuela inclusiva no es tal sólo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva –la “escuela vivida”– genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos.

Visto así, la inclusión, la convivencia democrática y cultura de paz, es un medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir contra la violencia o el fracaso escolar, pero son, sobretodo, un fin primordial de la acción educativa y misión de la escuela. De este modo, una tarea principal de la escuela es generar y sostener una coherencia progresiva entre sus principios, sus propósi-

tos educativos y sus prácticas cotidianas.

No es posible construir una cultura de paz, si se produce el fracaso escolar y la exclusión de ciertos estudiantes que no se ajustan a los marcos académicos y comportamentales que la escuela establece. Asimismo, no es posible enseñar el respeto y la fraternidad, si no se propician modos de actuación en la escuela que favorezcan la manifestación de estos valores.

El foco de la intervención para la formación en convivencia y cultura de paz se debe abordar entonces, al interior de los procesos educativos en su conjunto: la organización y participación escolar; los procesos de enseñanza-aprendizaje y el clima y las normas de convivencia. Es decir, debe abarcar el plano programático, sus estructuras y formas de funcionamiento, el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se construyen en la escuela.

3. COMPLEJIDADES ASOCIADAS A INTENCIONAR LA CONVIVENCIA COMO ÁMBITO RELEVANTE

El convivir de personas en grupos e instituciones es un proceso constructivo continuo, donde ocurren transacciones, negociación de significados (Brunner, 1990), elaboración de soluciones, etc. Este convivir va creando un significado común construido históricamente (Geertz, 1994), de naturalidad y predictibilidad, que genera un sentido de familiaridad, un “así son las cosas y un así se hacen las cosas”, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Es así como convivir en una u otra institución, supone convivir en el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas. Geertz entiende la cultura como este sentido común construido históricamente. La manera de convivir es cultural y es construida. Sin embargo, es vivida por sus participantes desde la naturalidad y la familiaridad, de modo que contribuye a generar en ellos una vivencia de predictibilidad y seguridad. Esto no significa que no se den discrepancias. En el convivir pueden y suelen haber disensos y posiciones subversivas.

Frente a esto, surge la paradoja de la convivencia escolar que, al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a la invisibilidad. Si convivir de una manera determinada es lo que forma a los actores capaces de valorar y vivir la democracia y la cultura de paz, la propia convivencia escolar efectiva, “vivida”, debiera

estar impregnada y ser portadora de esas características.

Pero, ¿Qué tan democráticas son las escuelas? ¿Operan los alumnos y alumnas como actores relevantes para practicar, valorar, jerarquizar posibilidades, creencias y valores, y decidir responsablemente por sus opciones? Si no lo hacen ¿se pregunta la escuela si se les ha brindado la oportunidad de desarrollar tal responsabilidad y autonomía o supone que no están preparados, y se decide por ellos y se les controla? Si ocurre lo segundo, no es tanto por una especie de conspiración, sino en parte porque la naturalidad del contexto cotidiano de convivencia produce la invisibilización de sus participantes, quienes no son percibidos ni señalados como actores determinantes de lo que allí sucede.

Si la convivencia escolar no contribuye a crear el clima necesario para formar sujetos democráticos que aporten a una cultura de paz, se debiera luchar por cambiarla. Ello conduce al tema del cambio, complejo y no completamente resuelto en el ámbito escolar. Pareciera razonable que la concepción de cambio que se baraje en la escuela incluyera, de manera respetuosa pero también estratégica, una clara comprensión de cómo opera aquello que se desea cambiar, en este caso la naturaleza del cambio hacia una cultura de inclusión, democracia y fraternidad. Lo que suele ocurrir es que se opta por un paradigma de cambio voluntarista e impositivo.

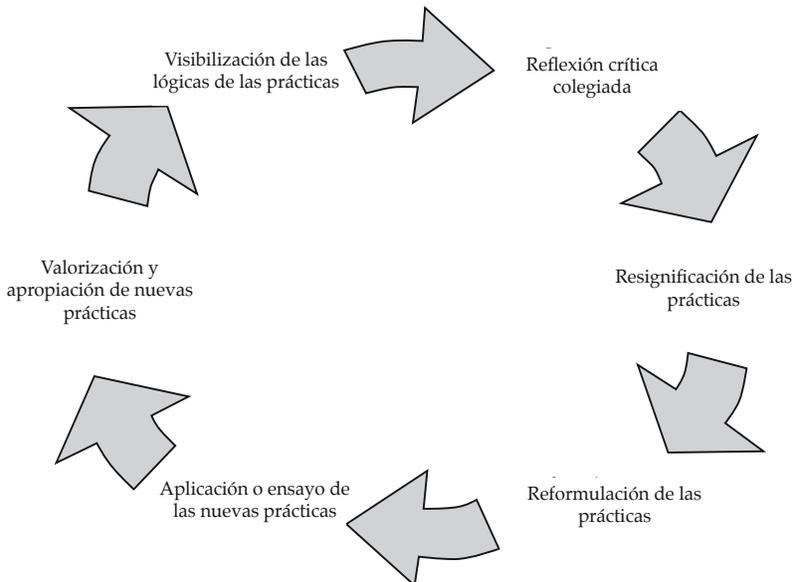
Una primera complejidad para actuar sobre la convivencia es su *invisibilización*. Si se crearan experiencias reflexivas, críticas, que visibilizaran la convivencia, la sacaran de su neutralidad y se la descubriera como principalísima gestora de lo formativo, surge la segunda complejidad: la del uso y familiaridad de las prácticas profesionales en marcha. Estas prácticas operan en el marco del conocimiento local (Geertz, Op. cit.), la recrean y mantienen, generándose en ellas una cierta inercia. Es necesario, entonces, proponer, enseñar y llevar adelante nuevas prácticas dentro de un nuevo marco.

Esto no es fácil porque surge la llamada resistencia al cambio por parte de los profesores. Esta resistencia debe ser entendida desde la comprensión de la forma en que opera el pensamiento profesional. Normalmente los seres humanos operan sobre rutinas construidas. Los profesionales, sin embargo, apoyan su eficacia sobre un tipo de accionar denominado *pensamiento en la acción* (Schön, 1998) que les permite ser más eficientes. De acuerdo a este concepto, no basta visibilizar las dimensiones de la convivencia escolar que afectan o impiden un logro en los aprendizajes, sino que, además, cada actor debe entrar en un proceso reflexivo sobre sus prácticas, que le posibilite visibilizar su lógica (los

supuestos, valoraciones, creencias, opciones implícitas en ellas), mirarlas críticamente (en su lógica y sus efectos), para generar nuevas pertinencias semánticas (Ricoeur, 1999), resignificar su sentido, reformular prácticas alternativas, aplicar las nuevas prácticas y validarlas en la medida que contribuyen al logro de los objetivos de aprendizaje.

Esta propuesta de educadores como profesionales reflexivos, resulta imposible si no se da un contexto de colegialidad (Hargreaves, 1999) construido en el lugar de trabajo. A este respecto, es muy interesante conocer los testimonios de los actores implicados en los casos de innovación que se incluyen en este texto. En todas estas experiencias, los protagonistas reportan un proceso de cambio de miradas y prácticas, un punto de inflexión, y también la vivencia del cambio y cómo lo han vivido con relación a sus experiencias anteriores en otros centros educativos.

Se da así una circularidad entre la identidad del sistema – la convivencia co-construida – la lógica de las prácticas – y los resultados. También se da otra circularidad en el cambio como proceso: con la visibilización de las lógicas de las prácticas – la reflexión crítica en contextos colegiados – la resignificación (nuevas pertinencias semánticas) – la reformulación de nuevas prácticas – su aplicación o ensayo – y la valorización y apropiación de ellas en contextos re-



flexivos.

Desde esta visión, resulta clara la imposibilidad de intentar cambios desde un paradigma vertical impositivo que considere a los profesores como “pizarras en blanco”, y a los sistemas como si fueran solo reactivos y no operaran desde su propia lógica y autonomía. Puede resultar fácil acordar *qué* cambiar o mejorar, pero no es tan fácil abordar *cómo* cambiar. Muchas reformas y programas de intervención han intentado generar cambios orientados hacia un modelo escolar diferente, con otras visiones de mundo, creencias, prácticas y demandas, que discrepan del modelo de las prácticas cotidianas vigentes en las escuelas. Pero las visiones, creencias y prácticas establecidas e institucionalizadas en los centros escolares operan como filtros que transforman las directrices proporcionadas por los nuevos programas, al punto que, como lo señala Peters (En García, 1987), cada profesor termina creando su propio currículo. Frente a la paradoja de estas intervenciones explícitas en prácticas tácitas, Ben-Peretz (1981) sostiene que el conocimiento de las propias teorías implícitas en las prácticas docentes es un elemento de suma importancia para hacer que los profesores sean más reflexivos en su quehacer profesional. En este sentido, resulta interesante constatar que los análisis de las innovaciones contenidas en este estudio incluyen, como aspecto central, la construcción de espacios colegiados de reflexión en torno a las prácticas y las orientaciones perseguidas en las propuestas innovadoras. Cuando, en cambio, no se establece esta instancia o cuando se pierde, la innovación pierde fuerza y tiende a “desvanecerse”, aún cuando haya sido valorada por los docentes.

4. ¿QUÉ ES LA FORMACIÓN PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ?

Se ha señalado que debiera existir coherencia entre el estilo de convivencia escolar que se privilegia en la escuela y el tipo de ciudadano que se quiere formar. Sin embargo, en varias de las experiencias innovadoras analizadas que señalan como objetivo la democratización de la escuela y/o la educación para la democracia (equipos de Costa Rica, México y Chile, Cipes de Argentina, INIDE-ACUDE de México; Venezuela y Perú lo incluyen como parte central del título del trabajo), las presentaciones de los trabajos evidencian diversos enfoques respecto de cómo intencionar una convivencia democrática, participativa y cuidadosa de las personas.

El Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)

de la Universidad Iberoamericana de México, entiende la democracia como una decisión que se hace como sociedad y que obliga a revisar la manera en que nos relacionamos al interior de la familia, la escuela, el lugar de trabajo y la comunidad; porque la democracia es una manera de ver el mundo, es una forma de relacionarnos con la naturaleza y con las personas. La democracia es una cosmovisión que lo penetra todo (Toro, J. B. 1999). La educación para la convivencia democrática la conciben orientada a la participación en los asuntos públicos, es decir, para intervenir en el quehacer político.

Un elemento central a la democracia es la participación, motivo por el cual INIDE estudia un programa de educación no formal, liderado por el Proyecto ACUDE (Hacia una cultura democrática), orientado a crear las condiciones para que las niñas y niños conozcan sus derechos, los ejerciten y ejerzan en su vida cotidiana. La participación es concebida como *“la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en que uno vive”* (Hart, 1993). La participación infantil, por su parte, es definida como *“colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”*, generando en los niños y niñas confianza en sí mismos y un principio de iniciativa (Apud, 2007). La propuesta descansa en la concepción acerca de que la participación de los niños es fundamental para la construcción, tanto de la democracia como del desarrollo sustentable. Esta participación es entendida como un diálogo permanente con el mundo de los adultos y no como una situación ocasional.

En este caso el modelo de participación es “ecologista o integral”: concibe la participación como un proceso multidimensional entre las personas, las diversas organizaciones sociales y el entorno, promoviendo la democracia en la vida cotidiana, en todos los vínculos y en todos los espacios. Por ello INIDE explica que se busca la promoción de la cultura democrática no sólo de los niños, que son el centro de la innovación que se investiga, sino también de su comunidad. Aun más, para este enfoque, el proceso de la participación es gestado desde los propios sujetos y no como algo impulsado desde fuera. Según explican, este enfoque se ha articulado con las teorías más modernas acerca de la democracia, que la conciben no sólo como un proceso político formal (emisión del voto), sino como un proceso social, una cosmovisión y un proceso de construcción cultural, que requiere de cambios en las estructuras de las personas y las organizaciones, así como del aprendizaje organizacional.

Asimismo, plantean los derechos humanos a la base de la democracia. És-

tos constituyen un marco que contribuye a regular la convivencia humana. Para INIDE-ACUDE, en tanto sujetos de derecho, el ejercicio democrático de los niños supone la aceptación de su capacidad –acorde al nivel de desarrollo– para expresar su opinión e involucrarse en la toma de decisiones sobre los asuntos que le interesan y, por otro, la necesidad de promover su auto-reconocimiento como sujetos de derecho.

El estudio de INIDE-ACUDE asume también, como un concepto clave de su enfoque, la ciudadanía. Como ciudadano se entiende al sujeto activo que no sólo reconoce sus derechos, sino que asume sus obligaciones y, como tal, se siente corresponsable en la construcción del bien común, de una sociedad y un entorno más democrático. Es importante destacar, como indica INIDE, que este enfoque se contrapone con otras propuestas que conciben la participación educativa y social como un proceso que se impulsa desde una instancia externa a la comunidad, mediante acciones sistemáticas, por ejemplo, talleres acerca de los derechos humanos en la escuela, “dar clases de participación” en la escuela o talleres en la comunidad.

Desde esta perspectiva, el campo de estudio de la innovación investigada por INIDE-ACUDE se da en la relación entre el interés por la participación versus la presencia de rasgos sociales autoritarios, asistencialistas o individualistas que obstaculizan esa posibilidad. Se definió como foco de la investigación las transformaciones en los actores, en particular los cambios a nivel individual y en los grupos o colectivos en términos de: actitudes; conciencia de los derechos; ejercicio de los derechos; maneras de hacer y de tomar decisiones; maneras de pensar y sentir; maneras de compartir, participar y convivir. Para cada grupo de actores interesó investigar los cambios en términos de su concepción y su estilo de participación, así como el grado en que están conscientes de esa transformación.

Otra experiencia que se desenvuelve en una línea similar es la de la Red de escuelas Pampa de Cueva en Perú, estudiada por TAREA. Ésta tiene como propósito *“Fortalecer el proceso de descentralización educativa y afirmar la autonomía, democracia y participación en los centros educativos”*. Asume el concepto de democracia *“como una forma de vida y un conjunto de valores que permiten la participación, la convivencia, la expresión y el respeto de las propias ideas de los demás, además de las opiniones y sentimientos, reconociendo los derechos de los integrantes de la red”* (Canal, 2006).

Cuatro principios de la democracia, han servido para orientar el proceso de construcción de las Redes en el distrito de Independencia: principio de secularidad, principio de autofundación, principio de incertidumbre y principio ético. El

principio de secularidad indica que todo orden social es construido por las personas, por eso es posible hacer cambios y transformar la sociedad. El principio de autofundación significa que las normas y las leyes son construidas y transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger. Este principio es el punto central de la gobernabilidad, de la creatividad, de la ética, de la autonomía y de la libertad. El principio de incertidumbre, indica que no existe un modelo ideal; a cada sociedad le toca construir su democracia a partir de su historia, su conocimiento, su tradición, su memoria; a partir de lo que es, de lo que tiene y de lo que quiere ser en el futuro. El principio ético indica la orientación a cuidar y proteger la vida, respetando los derechos humanos. Lo que caracteriza el orden democrático es que todo se ordena de tal manera que asegura la vida, el bienestar y dignidad de todos los miembros de la sociedad. Una sociedad democrática necesita generar relaciones de confianza, de encuentro y deliberación entre sus miembros.

Para TAREA Perú, modificar la cultura escolar, basada en una lógica vertical y autoritaria, por una cultura democrática, requiere de procesos sostenidos y cambios cualitativos en las prácticas cotidianas. Para ello se han analizado 4 aspectos: participación, liderazgo, trabajo en equipo y autonomía.

La participación en la escuela, según exponen, adquiere un sentido formativo, supone el derecho de todos, especialmente los niños, a expresar sus opiniones en todos los asuntos que los afecten. Incluye además, algunas condiciones básicas como es contar con información oportuna, espacios y mecanismos definidos que hagan posible una participación responsable en cada una de sus modalidades. En lo que respecta al liderazgo, se identifican cuatro dimensiones en la escuela, generalmente atribuido y/o asumido por los directores: pedagógico, estratégico y comunitario, que ejercido en determinado contexto, configura el liderazgo político. El liderazgo pedagógico referido a los aprendizajes, su calidad y su pertinencia al contexto; el liderazgo estratégico referido a la capacidad para orientar y dar sentido al trabajo que se realiza; el liderazgo comunitario referido a la capacidad para ubicarse en el contexto social y cultural e interactuar con éste; el liderazgo político, referido al estilo de gestión, funciones, clima de trabajo, relación con instancias del sistema educativo, alianzas, etc. Desde una perspectiva democrática, consideran que las cuatro dimensiones del liderazgo convocan la participación del conjunto de la comunidad educativa.

Respecto al trabajo en equipo lo definen como la suma de esfuerzos para el logro de un objetivo común. Implica capacidad para trazar objetivos comunes, para llegar a acuerdos y concertar desde la planificación del trabajo, asumir tareas

orientadas en la misma dirección, sentido de complementariedad de capacidades y recursos en función de los objetivos trazados, reconociendo que el aporte de cada uno de los miembros del equipo es importante para los demás. En cuanto a la autonomía, significa que las personas deben aprender a autodirigirse por normas interiorizadas, a las cuales otorgan sentido y significado, pues reconocen que las normas, creadas y/o asumidas de mutuo acuerdo, contribuyen a regular la vida social. Incluye saber tomar decisiones y asumir responsabilidad por los resultados.

En el caso de los Centros Simoncitos en Venezuela, la línea de formación en democracia y ciudadanía se desenvuelve en el interior de una dinámica de cambio social y una profunda revolución de los idearios políticos. Surge de un discurso proveniente de las corrientes intelectuales y pedagógicas propias de los movimientos igualitaristas, buscando apoyarse en la movilización de los actores colectivos populares, intentando asignarles nuevos papeles políticos en la gobernabilidad y la gestión de los servicios públicos, siguiendo los principios y valores del nuevo contrato social implícito en los principios de la refundación constitucional.

Tales principios apuntan, entonces, a transformaciones de la vida social de acuerdo a una idea democrática que descansa en una noción de la justicia que valora una ética distributiva por sobre una retributiva, el ejercicio democrático directo en la gestión de las instituciones del Estado y un ideario para el cual las “virtudes” ciudadanas descansan en la promoción del espacio público como el “hogar” que permite controlar el orden caníbal de los intereses individuales (Petit, 1999).

El “giro” que le impondrá su sello a la política educativa venezolana y que definirá su alcance será la “vuelta” a un sistema nacional de educación pública (unificado, gratuito y obligatorio), intentando enfrentar los déficits de integración de la sociedad, especialmente en lo que toca a la superación de los límites históricos en la realización de los derechos sociales. En el fondo, el Programa Democrático para la Educación (Ministerio de Educación, Venezuela, 2004) se desplegará como un instrumento dirigido a producir cohesión social, suponiendo que la institución que puede garantizar los mínimos educativos, controlando las condiciones de discriminación del acceso a los bienes culturales —que se observa casi como irreversible en América Latina—, es la escuela.

Es así como la política para la educación inicial (masiva, no hay que olvidar) envolverá por una parte un concepto de institución educativa integral, entendida como atención de las desigualdades sociales y educativas: alimentación, asistencia médica, asesoramiento legal, fortalecimiento de la familia y los educativos, capa-

citación, útiles, equipamientos, infraestructuras. Y de otro, un modo de gestión *al interior y desde* las instituciones de las políticas sociales que permitirá el aprendizaje de competencias democráticas.

Es desde esta perspectiva que el equipo de investigación del Centro de Estudios de Desarrollo (CENDES), en Venezuela, evalúa las implicaciones de la idea democrática que alimenta la política educativa. Focaliza su mirada en las dinámicas de aprendizaje en las instituciones concretas, su “puesta en escena” de conceptos educativos y pedagógicos, de estrategias de gestión de la innovación, de criterios del trabajo y de legitimidad que logra.

En todos los casos el ejercicio democrático en la escuela es valorado desde la perspectiva central de la participación y ejercicio de derechos y responsabilidades. El enfoque planteado en estas innovaciones se basa en un presupuesto adelantado por Dewey, quien plantea, como ya se indicó, que las actitudes y valores no son susceptibles de ser instalados en las personas como si se tratara de entidades físicas, sino que las personas deben participar en un entorno favorable que les gatilla una experiencia significativa de aprendizaje.

5. CONVIVENCIA ESCOLAR COMO INSTANCIA DE APRENDIZAJE SOCIOMORAL

Ahora bien, ¿cómo se convierte la escuela en un entorno favorable para la adhesión e identificación con valores y actitudes deseables? El estudio y sistematización de siete experiencias innovadoras, desarrolladas en México, Costa Rica y Chile: “*Construir responsabilidad en la Convivencia Escolar*” propone un enfoque centrado precisamente en la respuesta a esta pregunta. Para este equipo, una propuesta de innovación relativa a temas de inclusión, democracia y participación basada en la responsabilidad, supone una subversión profunda de modos de proceder establecidos en la escuela y la sociedad. Ello le imprime una complejidad y retos específicos que la diferencian de otro tipo de innovaciones.

Se entiende que las experiencias escogidas, sea por la vía de educación para la democracia, la inclusión o la responsabilidad, conducen a una mejora de la convivencia escolar gracias a la práctica de ciertos valores que inciden en la cooperación y tolerancia. Por lo mismo, la convivencia escolar es un espacio privilegiado para reconocer el *ethos* escolar, es decir, los valores construidos y vividos por una comunidad educativa.

Este estudio propone el análisis de la convivencia escolar como un asunto

de carácter moral, cuyos enfoques en el tratamiento del tema se exponen a continuación.

La manera en que los distintos actores de la vida escolar se relacionan entre sí, es decir, la forma en la que conviven o presuponen que deben convivir en los distintos espacios institucionales, conlleva necesariamente la asunción explícita o implícita de ciertos referentes éticos. Todo ello configura un determinado orden moral. De acuerdo con Kurri (2005: 15), el concepto de orden moral no refiere a un conjunto fijo y estable de normas morales, remite más bien a un proceso continuo de construcción y renegociación a nivel local, de la comprensión, por parte de los agentes, de sus derechos y responsabilidades.

En el ámbito de la educación formal, el estudio de “la moral” ha sido abordado desde tres perspectivas: la filosófica, la sociológica y la psico-pedagógica. La moral es definida como *“una forma de regular los comportamientos de los sujetos para hacer posible una óptima convivencia social y una vida personal deseable”* (Puig 1996, p. 90).

Desde la perspectiva filosófica dos orientaciones han predominado en el estudio de la moral en el ámbito escolar: la tradición aristotélica y la tradición liberal. La tradición aristotélica ha sido retomada por diversos autores (Campbell 2003; Hansen 2002; Fenstermacher 2001) en donde se analiza el “ethos” escolar como factor fundamental para facilitar la formación de hábitos virtuosos en los alumnos/as. El papel del docente como modelo, dentro de esta perspectiva, es un factor esencial. Los alumnos podrán aprender virtudes a través del comportamiento virtuoso del docente.

La tradición liberal, por su parte, ha sido tomada como punto de referencia básico en diversos estudios sobre desarrollo moral, ciudadanía y democracia (Bickmore 2004; Oser 1986; Schmelkes 1997; Solomon 2001). La tradición liberal pretende fundamentar criterios morales universales que los sujetos puedan tener como referentes válidos, independientemente de sus creencias particulares. Se centra en una subjetividad individual en donde el sujeto es capaz de trascender su ámbito cultural y asumir una moral autónoma al darse a sí mismo sus propias normas morales.

Recientemente, las éticas comunitarias retoman la perspectiva aristotélica y critican la postura individualista y “desenraizada” del liberalismo. Argumentan que la vida moral de los sujetos cobra sentido dentro de una comunidad y no con base a principios universales abstractos. La ética del discurso, basada en las críticas de Apel y Habermas al liberalismo, propone una razón práctica dialógica basada en una racionalidad comunicativa, “en donde las personas no debemos llegar a una conclusión de que una norma es ley moral o es correcta individual-

mente, sino a través del diálogo” (Cortina 1996, p. 28). Están también las éticas de la compasión y la responsabilidad por el otro (Levinás, 1993) retomadas por diversos autores. Entre estos enfoques se encuentra la llamada ética del cuidado (Noddings 1984), la cual ha tenido gran difusión en el ámbito escolar norteamericano anglosajón. Surgida de las críticas feministas a la propuesta de Kohlberg, esta perspectiva destaca una ética relacional basada en el cuidado hacia el otro/a en contraposición a la ética de principios universales.

Desde la sociología el eje de referencia fundamental para el estudio de la moral han sido los procesos de socialización. Durkheim (1976), quien es uno de los principales representantes de esta corriente, hace especial énfasis en la necesidad de desarrollar un sentido de solidaridad hacia la comunidad a través de experiencias que promuevan la vinculación y la participación de los sujetos. La autonomía para Durkheim consiste en la comprensión de las razones que están detrás de las normas, de tal manera que éstas se acepten voluntariamente en función del interés colectivo.

Desde la perspectiva psico-pedagógica haremos mención a dos acercamientos teóricos que se han convertido en referentes importantes para el estudio de la moralidad en los sujetos: la perspectiva cognitivo-evolutiva y la socio-cultural.

La teoría cognitivo-evolutiva tiene como uno de sus más reconocidos representantes a Lawrence Kohlberg (1992), quien tomando como referencia los estudios de Piaget y las propuestas filosóficas de Dewey y Rawls, propone que los seres humanos pasan por las mismas etapas de desarrollo del juicio moral en torno al concepto de justicia, independientemente del contexto cultural en donde se desenvuelvan. Kohlberg propone tres niveles de desarrollo: el pre convencional, el convencional y el post convencional. El nivel post convencional implica una moral autónoma donde el sujeto es capaz de asumir una postura crítica ante las normas vigentes de la sociedad bajo la óptica de principios éticos universales. A pesar de las distintas críticas que Kohlberg ha recibido por parte de diversos autores (Boyd, 1996, 2004; Gilligan 1994; Noddings 1984; Nucci 2001; Ortega 2004; Tappan 2006) sigue siendo referente obligado en el ámbito de la psicología social y moral (Cortina 1996; Puig 2003).

En las últimas décadas, la perspectiva socio-cultural ha hecho aportes interesantes tomando como referencia el trabajo de Vygotsky (1978) y de Bajtin (1981), a través de diversos trabajos de reinterpretación, como los de Wersch (1988), Tappan (2006), Tappan y Brown, Gone, Miller y Rappaport (1999), Schroeder y Mappatra (1990); Holland (1998); Brice (1994) y otros. Algunos conceptos centrales desde esta perspectiva sirven de guía para el estudio que este

equipo ha desarrollado y cuyo enfoque se expone a continuación.

La noción de responsabilidad en la convivencia escolar desde la perspectiva socio-cultural.

Los trabajos de Holland y otros, enfocan el desarrollo de identidades y agencia vinculado a prácticas específicas y actividades situadas en un histórico, contingente, socialmente representado; un “mundo” construido culturalmente. Identidad se comprende así como un concepto que vincula el íntimo mundo personal con las formas y relaciones del espacio cultural colectivo (Holland et al, 1998:57). Destaca la participación esencialmente situada, esto es la agencia en actividades socio culturalmente producidas, en los llamados mundos figurados, recuperando la noción de actividad de Leontiev, la cual aporta elementos para la comprensión del desarrollo histórico de identidades, conciencia y agencia formadas desde la práctica. (Ibíd.: 41) La agencia humana es la capacidad humana de actuar al interior de su mundo y no sólo conocerlo o construir un significado intersubjetivo del mismo. Esta capacidad es el poder de la gente para actuar propositiva y reflexivamente, en relaciones más o menos complejas con otro, para reiterar y remarcar el mundo en el que vive, las circunstancias desde las cuales puede considerar diferentes cursos de acción posible y deseable, pensados no necesariamente desde el mismo punto de vista. (Inden, 1990: 23 cit. en Ibíd.)

Desde esta misma línea de pensamiento, es relevante la comprensión sobre el funcionamiento moral como una forma de acción mediada así como los elementos que destaca: un agente y un conjunto de herramientas o significados culturales apropiados desde la cultura. Este concepto, desarrollado fundamentalmente por Wertsch (1991, 1995) y retomado por Crawford (2001) y Tappan (2006: 1) para el estudio del funcionamiento moral, nos permite situarnos ‘justo en el medio’ en la comprensión sobre la relación o reciprocidad (Rogoff, 1993) entre el individuo y el contexto social, cultural, histórico e institucional en el que vive. Se enfoca el problema del desarrollo moral como desarrollo de habilidades morales, esto es, la posibilidad de la persona para otorgar significado a su experiencia en el contexto inmediato.

El concepto de “zona de desarrollo próximo” permite reconocer no solamente los ciclos y procesos de maduración alcanzados sino también los procesos que están actualmente en estado de formación (Crawford, 2001: 113). Así, interesa tanto la construcción activa por parte del sujeto, como el papel de guía y soporte de otros.

De lo anterior se desprende de cara a la teoría y práctica de la educación mo-

ral, la comprensión de que el desarrollo moral en el contexto social supone asumir una fundamental y universal interdependencia, donde el progreso moral ocurre por la asistencia proactiva de los individuos en actividades que fortalecen su toma de conciencia, afirmando nuestra fundamental interdependencia como seres humanos. (Crawford, 2001: 122-123. 124). Se concibe el desarrollo primariamente como conciencia reflexiva referida a las interacciones sociales presentes, en una trayectoria trazada por las mutuas experiencias de participación y, en consecuencia, que se mueve en dirección de alcanzar estados más altos de interdependencia. Esto contrastaría con enfoques teóricos, tales como la teoría de estadios, que enfocan la jerarquía de estadios o niveles, cuya trayectoria supone un desempeño progresivo hacia niveles más altos de autosuficiencia y autonomía, que gradualmente se van independizando de los modos inferiores de funcionamiento. Interpretado esto en términos estrictamente liberales, aparece como una progresiva liberación, (“soledad”) del sujeto respecto de sus congéneres. Sin embargo, también puede comprenderse autonomía como la conciencia máxima que acepta la interdependencia como parte del ser, y es capaz de, por procesos empáticos con el otro, reconocer sus necesidades y “cuidarle”, sin que siquiera el otro “sepa” que lo necesita. Si bien parecen enfoques diferentes, el de desarrollo moral y el de desarrollo socio cognitivo, pueden construirse puentes que los hagan complementarios.

Considerar esta aproximación supone, en última instancia, asumir el progreso moral en términos de asistencia proactiva a los individuos en actividades que fortalecen su toma de conciencia, afirmando nuestra fundamental interdependencia como seres humanos (Crawford, 2001: 122-123. 124). La segunda consecuencia relevante de este modelo apunta a destacar la importancia práctica de contribuir al desarrollo de competencias en cuanto a pensar y actuar reflexivamente en el momento presente: una capacidad de vivir en el aquí y el ahora. Esto importa más que el seguimiento de una regla o principio, el profundizar en la capacidad de reflexionar y actuar en situaciones diversas, bajo un enfoque dialógico que favorece además desenvolverse en un contexto de pluralismo moral en el cual se han debilitado las fuentes tradicionales de autoridad. (Ibíd.: 125) En última instancia, este modelo de construcción de significados morales como desde la comprensión del funcionamiento moral como construcción de significados relativos a la acción moral, asume que una moralidad genuina es un tema relativo a ser una persona con responsabilidad moral, esto es, capaz de responder con significados morales ante los desafíos de situaciones presentes. (Ibíd.: 127)

La educación entendida de esta manera será, ante todo, responsabilidad hacia

un otro legítimo, con rostro. El rostro es presencia no de una imagen o un imperativo categórico, sino de una palabra, de una persona. La ética y la acción educativa no comienzan con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre. Esto es lo que significa responsabilidad para con el otro (Bárcena y Mélich, 2000: 139). En este punto, la perspectiva sociocultural se nutrirá de las filosofías de la compasión, y la responsabilidad por el otro². Una influencia reconocida en varios de estos trabajos proviene de Martín Heidegger.

A pesar de la discusión entre los distintos enfoques éticos, dentro de la comunidad académica, cada vez hay un mayor consenso sobre la necesidad de crear puentes entre las distintas perspectivas con el objeto de lograr una mejor comprensión de los procesos que están involucrados en la formación valoral de los sujetos (Boyd, 1996, 2004; Cortina, 1996; Puig, 2003, Strike 1999a, 1999b).

6. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL COMO EJE DE LO FORMATIVO

La educación apunta fundamentalmente a la construcción de sujetos que posean mundos internos, subjetividades ricas, autonomía personal, unido a la conciencia de pertenecer, junto con otras personas, a una comunidad de sentidos (Zúñiga, 2000).

La identidad personal, como señala Erikson (1968), es una dimensión o una propiedad psicosocial que responde a la pregunta *¿quién soy yo?* Las personas requieren mantener una continuidad en el tiempo, también un sentido de propositividad, y la posibilidad de comprometerse con personas, instituciones, familias y otras causas. La identidad provee a las personas de una base para decidir, elegir y comprometerse con otros, manteniendo a la vez la seguridad y los límites perso-

² Desde estos enfoques se hace una fuerte crítica a la tradición liberal. Sostienen que la mayor parte de las éticas ilustradas tienen el *principio de autonomía* como soporte fundamental, el cual presenta límites y dificultades en tanto que fundamento de una filosofía de la educación. Para Kant, la dignidad no se deriva de una relación de sensibilidad con el otro, sino del imperativo de una ley universal que trasciende a ambos, en la que el *otro*, es otro sujeto autónomo dotado de razón, un alter ego. Una voluntad es autónoma sólo a condición de que el sujeto sea capaz de determinarse a obrar sobre la base de principios universales; Se cuestiona el que esta perspectiva reduce al otro a una categoría, lo asimila a un concepto universal. Este *otro* kantiano, carece de rostro. Comparten la perspectiva de Levinás sobre la responsabilidad con el otro *o del otro*. (Bárcena y Mélich, 2000: 125-142). Ver, entre otros: Standish (2001): Ethics before Equality: moral education alter Lévinas; Ortega y Mínguez (1999) The role of Compasión in Moral Education; Shutz (1998) Caring in schools is not enough: community, narrative and the limits of alterity.

nales. Las decisiones que se toman mantienen como referente la propia identidad. Los contenidos y dimensiones socio-morales que forman parte del vivir con otros en democracia y paz, forman parte del rango de opciones posibles de los sujetos. Lo que la educación aspira es a favorecer un desarrollo de la identidad donde esta forma de vida sea parte de la *mismidad* del sujeto. Es decir, parte de ser él o ella misma, es vivir de esa manera; y no vivir de ese modo, lo interpela, lo cuestiona y le crea una disonancia interna.

La identidad se forma a lo largo de la vida a partir de la elaboración que hacen los sujetos de sí mismos en base a sus experiencias significadas. Éste no es un proceso individual, pues los filtros, percepciones y los propios hechos significados provienen de intercambios, mediaciones y transacciones con otros. Los seres humanos viven en relación, incluso al estar solos, pues el mundo interno se construye a partir de la experiencia en los nichos sociales donde se nace y crece. Los seres humanos desarrollan, como lo señala Piaget (1981), aquello que forma parte de sus necesidades de adaptación. Y el medio más desafiante y complejo donde se aprende la adaptación, es el social. Por ello se debe progresar desde la perspectiva (Selman, 1979) de la visión de uno, a la comprensión e inclusión de la perspectiva de los otros, sean grupos, sociedades, o creencias, en función de las demandas que la convivencia social plantea, y las oportunidades y mediaciones que provea para facilitar el desarrollo y avanzar hacia la zona de desarrollo próxima (Vigotsky, 1995).

La convivencia en la escuela puede generar grandes oportunidades de desarrollo a los estudiantes, según sean las demandas que les plantee. Un tipo de convivencia vertical posibilita que al alumno o alumna le resulte suficiente incluir el punto de vista de la autoridad y evite considerar otros, especialmente si percibe una actitud de censura a los disensos. Si en los cursos no se intenciona la vida comunitaria en base a la co-construcción de metas de grupo para cautelar el bien común, al alumno o alumna puede resultarle suficiente decidir según sus necesidades, las perspectivas de sus amigos y amigas, y no integrar las de otros que pueden pasar a ser “invisibles”.

La convivencia escolar, como nicho de desarrollo, aporta a la construcción del sentido y a las lógicas implícitas en el vivir-con-otros. Resulta fundamental comprender la necesidad de la cooperación y la solidaridad como base del funcionamiento social. Los grupos humanos requieren para operar cierta predictibilidad, para lo cual es necesario llegar a acuerdos respecto a las uniformidades esperadas en la conducta social, en función del marco social que las origina (Turiel, 1983).

Estos acuerdos son arbitrarios, pues no implican efectos interpersonales intrínsecos. Su sentido es que permiten coordinarse para alcanzar el objetivo propuesto. Es la adhesión grupal con el objetivo el que legitima la mantención de tales acuerdos. Se requiere la formación del individuo social para que éste se involucre en la cooperación y la reciprocidad que abarcan la moralidad humana.

En el plano de la construcción del sí mismo individual y del sí mismo social (Nucci, 2001), una convivencia escolar que favorezca la participación de los alumnos y alumnas en la construcción de objetivos de bien común y de acuerdos como medio para alcanzarlos, intenciona un contexto altamente pertinente y relevante para el desarrollo del sí mismo personal y la expresión de su unicidad como agente activo, propositivo y colaborativo. Un estudiante cuando es convocado a participar, debe poner en diálogo su dimensión individual con las demandas sociales de lograr metas en común, y las responsabilidades morales del cuidado de los otros. Este es el caso que ilustra la experiencia chilena del Colegio Monte de Asís. La co-construcción de acuerdos de convivencia y normas orientadas al cuidado del bien común, promueve el desarrollo de alumnos y alumnas colaborativos, que asumen las necesidades de los otros de manera activa y propositiva y, por otra parte, desarrollan una madurez social que da lugar a un cambio de paradigma: el sentido de co-responsabilidad en el éxito del funcionamiento escolar. Los estudiantes sienten que es de su incumbencia el logro de los objetivos y que su colaboración resulta fundamental para el aprendizaje y para lograr una convivencia social positiva.

“... Se les ofrece a los chicos espacios de responsabilidad, donde cada uno tiene que hacerse cargo. Ahí se reconoce el perjuicio para mis pares que es el que yo hable en la sala, o el perjuicio para mí de no tomar apuntes o ser agresivo con otros. Esa forma de responsabilización y de autonomía tiene que ver con la formación social... La tarea de la escuela es mucho más que entregar conocimientos básicos” (Grupo de Profesores, Monte de Asís)

*“... Yo encuentro que igual se cumplen, aunque cuesta, pero igual mis compañeros no lo hacen tanto por las normas, sino **porque se va aprendiendo en el curso a convivir**... los problemas que van pasando en el curso, lo del día a día, nos va uniendo más como curso...” (Grupo de Estudiantes Monte de Asís)*

El ejercicio activo y constante de la participación de los estudiantes en la escuela, mediada por un equipo de profesores afiatados en torno a una visión de desarrollo y un proyecto educativo, promueve una madurez tanto en el desarrollo de la institución escolar, como en los alumnos. La escuela misma se mueve, a través de mecanismos permanentes de participación reflexiva, hacia la meta de ser una escuela eficiente y eficaz, en una visión integradora de lo académico y formativo, a través de la co-responsabilidad activa de sus participantes, conducida y coordinada por un liderazgo consistente. Las demandas que genera la co-construcción de una convivencia social positiva promueve en los estudiantes el ejercicio sistemático de su reflexión y discernimiento frente a la organización de las uniformidades necesarias para el funcionamiento escolar, y la superación de los conflictos emergentes.

Hasta ahora se ha señalado que la identidad de las personas tiene como base el sentido de ser único *–la unicidad–*, y que para completarse requiere de una expresión efectiva en el mundo real de esa unicidad *–la distintividad–*, que da lugar al sentido de ser agente *–la responsabilidad–* y no un efecto de las circunstancias vividas. En su proceso de desarrollo, las personas van negociando con los ámbitos morales y sociales para mantener la distintividad y el sentido de ser agentes. Ello permite mantener la autoestima, la propositividad y, a la vez, actuar de acuerdo a lo que es moralmente correcto y socialmente aceptable. Esto da lugar a una motivación intrínseca hacia la colaboración y la autonomía moral.

Lo personal que se construye siempre está situado y en permanente diálogo con los otros, con normas sociales, con metáforas culturales. Pero no es la sociedad o lo externo lo que moldea al sujeto, sino el alumno o alumna el que reconstruye a nivel individual los mensajes sociales recepcionados desde los padres, maestros, u otras experiencias, el que establece los límites personales mediante un proceso de negociación interpersonal. Los sujetos son activos, tanto en interpretar los *inputs* como en buscar establecer áreas de control personal, dentro de las cuales puede operar como individuo. Si la escuela vertical bloquea la agentividad de alumnos y alumnas, la necesidad humana básica de integridad y distintividad puede dar lugar a la no-cooperación con la institución y a la trasgresión de normas basadas en consecuencias impuestas. Por el contrario, la generación de espacios de cooperación en la construcción social que invitan e incluyen la agentividad de los estudiantes, da lugar a la cooperación en la institucionalidad, aún en asuntos que aparecen “odiosos”.

Se podría señalar que se ha construido una alianza entre lo individual y lo social. En el plano de la convivencia esto ciertamente es un éxito, pero más importante es que esa integración tiene un correlato intrasujeto, que se constituye en un recurso y patrimonio socio-moral de cada alumna o alumno.

Ilustra este hecho la respuesta a la pregunta hipotética sobre qué pasaría si ya no participaran en la construcción de reglas. *“A mi me daría rabia, me darían ganas de quemar esas reglas, porque es como na³ que ver que te traten como regimiento, pelo cortito y no sé qué otras reglas... que te controlen tu manera de ser. Está bien que hayan algunas reglas, pero no te pueden controlar entero. Desmotivaría ir al colegio y la idea es que te guste ir al colegio, a pesar de la tareas”* (Estudiante Nuevo Monte de Asís).

Otro ámbito en la construcción de la propia identidad es el desarrollo del sí mismo moral. El dominio moral, señala Nucci (2001), corresponde a concepciones acerca del bienestar humano, la justicia y los derechos. Se trata de acciones que afectan la integridad y el bienestar de otros. No son objeto de consenso, y son prescriptivas. Esta prescriptividad está definida desde el punto de vista formal, pero es una noción que debe construirse al interior del sujeto como convicción. Si bien los niños y niñas son capaces de reconocer las acciones que dañan a otros como malas, la consolidación de estas primeras nociones requiere de un ambiente de desarrollo apropiado que aporte oportunidades efectivas y mediadores apropiados.

En este dominio, el sujeto construye concepciones acerca de qué supone ser justo; cuáles son las obligaciones hacia el bienestar de los demás; por quién o quiénes uno se siente moralmente responsable. En el contexto escolar, los profesores aparecen como importantes influencias en estos procesos. Dada la atribución que los alumnos y alumnas hacen de sus maestros como poseedores de la información correcta o exacta, estos tienen un alto potencial para afectar o modificar las maneras en que los niños evalúan y juzgan las intenciones y acciones de otros. Los supuestos aportados por las personas, en este caso los profesores, pueden alterar la lectura de los acontecimientos. Si un profesor o profesora señala como merecido para un niño el mal rendimiento, aumenta la posibilidad que los compañeros no se sientan moralmente comprometidos a ayudarlo.

El sí mismo moral incluye las concepciones formales acerca de lo ético, pero sustentadas en una adhesión afectiva a una construcción de sentido que da lugar a la vivencia de que es parte de uno mismo, que pertenece al propio ser y que su

³ Ná/ nada.

expresión en acciones y decisiones hace ser más yo; y su no-expresión es a la vez una negación de quién uno es, dando lugar a una disonancia emocional e incomodidad que motiva a una reparación para recuperar la integridad personal.

Las oportunidades de hacerse parte activa y responsable de una comunidad minimiza el anonimato, el otro adquiere un rostro humano que interpela a los estudiantes, favoreciendo la empatía y la efectiva responsabilidad por el otro. Si bien la empatía tiene una base natural (Hoffman, 2000), requiere para su desarrollo y consolidación, como rasgo estable, un claro sentido de responsabilidad por el otro y la creencia de confiar en la reciprocidad (Nucci, 2001). Por ello, una comunidad acogedora que crea un sentido de pertenencia amparado en la co-construcción activa del bien común, previene la conducta asocial o antisocial, y crea una red de resiliencia para estudiantes con experiencias de abandono, descuido y maltrato.

En esta concepción, la preocupación por la proliferación de conductas de violencia en la escuela debiera ser abordada desde una perspectiva sistémica, comunitaria y participativa. Como corolario, escuelas con una convivencia democrática orientada al cuidado de los otros y al bien común, debieran generar un efecto preventivo, en términos de minimizar manifestaciones de violencia y acotar su impacto. En estas comunidades, una situación de violencia es vista como una oportunidad formativa o de mejora de la propia convivencia, antes que como señal de la inadecuación o maldad del o los estudiantes.

7. ALGUNOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA EL APRENDIZAJE SOCIOMORAL

De acuerdo a lo expuesto, la convivencia escolar puede constituirse en una oportunidad privilegiada de aprendizaje social. Resulta interesante mirar cómo cambia para los alumnos y alumnas el significado de las prácticas y roles en una serie de aspectos, lo que permite afirmar que, en este caso, se está frente a un cambio de paradigma. Algunos “ingredientes” de este cambio son:

- **Cambio en el rol del estudiante:** desde el rol de receptor pasivo de reglas institucionales que lo eximen de la responsabilidad por la institución, a co-responsable activo, reflexivo y comprometido con los objetivos y la marcha del quehacer institucional.

- **Cambio en el sentido de las reglas:** desde un sentido punitivo (“cumple o verás lo que te pasa”), a uno asociado a un bien común co-construido y valorado desde su sentido de agente, que lo orienta a una ética inclusiva de los demás, con responsabilidad por los otros y por la construcción de la comunidad.
- **Cambio en la legitimidad de las reglas:** se legitiman las reglas o normas porque son acordadas en conjunto y porque son un medio para conseguir el bien de los participantes y la comunidad. La regla es un medio y no un fin.
- **Cambio en la participación, la responsabilidad y el desarrollo:** los estudiantes no son productos terminados a quienes debe hacerse control de calidad para ver si sirven o no. Son seres humanos y, por ello, naturalmente diversos. Pero además son sujetos en desarrollo. No son adultos “jibarizados”, sino sujetos que operan de manera cualitativamente diferente a los adultos.

La tarea de la educación es brindar oportunidades para su desarrollo, tomándolos –como señala Vigotsky– desde su zona de desarrollo actual, hacia su zona de desarrollo próximo. La participación pone en marcha al educando porque lo compromete desde su unicidad y, mediado por un adulto o un par más desarrollado, puede construir su comprensión de lo social y de su rol asumiendo su responsabilidad en este proceso. La creencia de que los alumnos y alumnas no están preparados para decidir o participar es una falacia, pues nunca lo estarán si la escuela no les brinda oportunidades para ejercer tales habilidades.

- **Cambio en el rol de los profesores:** desde ser los agentes de control y los responsables únicos de todo y quienes solucionan las situaciones de conflicto, a mediadores, monitores y facilitadores del desarrollo de sus estudiantes, intencionando contextos pertinentes que les den oportunidades de desarrollo efectivas. El círculo participación – agentividad, unido a responsabilidad efectiva – desarrollo y progreso, es mediado por un profesor que ejerce y comunica confianza en la relación pedagógica y credibilidad en el otro.

La gestación de este cambio en el rol de profesores y alumnos, así como el la construcción de reglas con base en el bien común, y las nuevas formas de

participación y responsabilidad por su desarrollo, sólo se pueden desarrollar en escuelas cuyas políticas, cultura y prácticas educativas son inclusivas. Es decir, instituciones capaces de brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. La educación inclusiva pone el acento, precisamente, en la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

8. INCLUSIÓN EDUCATIVA: LA DIVERSIDAD COMO PILAR DE UNA CULTURA DE PAZ

La integración social hace referencia a un cambio de valores que lleva a apreciar el carácter inherente de la diversidad humana, y a considerar que una sociedad democrática no sólo ha de ofrecer las mismas oportunidades a todos sus miembros, sino que puede beneficiarse de todos ellos (Parrilla 1992). Si la convivencia democrática es por esencia inclusiva, parece razonable no disociar estos conceptos que por razones de análisis y de abordaje, a menudo son tratados como compartimientos estancos.

El movimiento por la inclusión educativa tuvo su origen en la educación especial, sin embargo, se desprende de ese marco inicial para abarcar la totalidad de las necesidades de los educandos, y con más énfasis la de aquéllos más vulnerables a la exclusión y marginalización. La educación inclusiva **es una nueva visión de la educación basada en la diversidad**. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad (UNESCO, 2005:12). La UNESCO define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (Op. cit.).

Si la educación es un derecho, todos debieran poder ejercer este derecho. Esto implica que es exigible y justiciable, y que el Estado está obligado a respetarlo, asegurarlo, protegerlo y promoverlo. Tres principios sustentan el enfoque basado en derechos: a) acceso a una educación obligatoria y gratuita b) el derecho a una educación de calidad y c) la garantía de igualdad, inclusión y no discriminación (UNESCO, Op. cit.). En este sentido, no discriminar implica que los individuos

y grupos accedan a una educación de calidad en cualquier nivel educativo, sea donde fuere que estén escolarizados, la zona geográfica en la que habiten, sus características personales, o su procedencia social y cultural. La no discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Asimismo, implica no segregar mediante sistemas de enseñanza separados, y educar juntos a los niños y niñas de la comunidad, independientemente de su condición social, cultural o individual. En definitiva, la no discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas (UNESCO, 2007a:33).

Cuando una parte de los alumnos y alumnas que asisten a la escuela regular no alcanzan un nivel de logros adecuado que les permita continuar sus estudios, surgen diferentes miradas y se plantean distintas estrategias para abordar el problema. Hay una apreciable proporción de estudiantes regulares que requieren, durante su período de formación, apoyos específicos para mejorar sus aprendizajes. De acuerdo a la Comisión Warnock (1981), se plantea que hasta uno de cada cinco niños, es decir el 20 % de los estudiantes, puede necesitar una ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar.

El abordaje de este tema depende de la concepción que se tenga del problema. Una perspectiva centrada en las características del alumno como factor explicativo del fracaso escolar, considera que hay en ellos “impedimentos endógenos” ajenos a la voluntad de los alumnos y alumnas, quienes son agrupados bajo la categoría de *necesidades educativas especiales* (NEE); o bien que hay aspectos internos más difusos, como motivación, disposición, malos hábitos. Otros consideran que existen “impedimentos exógenos” ajenos al control del sujeto, pero que afectan su disposición. En este caso se menciona a las “familias disfuncionales”, o a los “entornos adversos”.

Pero también es posible considerar la perspectiva de que factores pedagógicos, prácticas educativas, aspectos propios del sistema, pueden producir el fenómeno, ya sea de manera unilateral, o por la interacción de éstos con las características personales de los alumnos. La inclusión pone la mirada en la evaluación de las necesidades individuales, sociales y colectivas de las niñas y niños, y el acento en sus potencialidades, en lo que puede llegar a hacer un niño, niña o joven mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario. Ello, puesto que este enfoque parte de la premisa que las dificultades de aprendizaje y participación experimentadas por los estudiantes son de naturaleza interactiva, es decir: no son únicamente adjudicables a sus características personales, sino que a menudo son el resultado de la organización

de las escuelas y de la enseñanza; son relativas y varían en función de las características de las escuelas y de los docentes; son cambiantes y pueden variar en función de los avances del estudiante, y los cambios en la enseñanza y el entorno educativo; pueden ser de carácter transitorio o permanente.

Diversidad - inclusión - equidad.

Al aumentar la cobertura del sistema, el fenómeno de la diversidad se hace más visible. Los que antes no podían acceder a la escuela, ahora sí pueden hacerlo. La escuela se convierte así en un espacio social en que todos caben. Esto quiere decir que la diversidad que se introduce en la escuela remite al tema de la equidad, que es una de las dimensiones constitutivas de la calidad. La inclusión educativa requiere una respuesta de equidad a la diversidad individual, social y cultural del alumnado. La inclusión implica, en su sentido más profundo, asumir la diversidad, adecuando el quehacer de la escuela a los distintos alumnos para que todos logren egresar de ella en mejores condiciones de igualdad ante las oportunidades que la sociedad les ofrezca. Para ello es necesario abordar el tema de la integración social entre los alumnos y la forma en que ella debiera hacerse verdaderamente efectiva. La integración escolar se entiende como un proceso que reúne a los alumnos, con o sin handicap, en un mismo contexto, bajo distintas situaciones o modalidades escolares, y que se debe alcanzar sobre la base de responder por igual a las necesidades de todos los alumnos (Monereo, 1985).

Existen distintas formas y grados de procurar la integración en la escuela, desde una integración meramente física, en que los alumnos comparten un mismo espacio físico pero no se mezclan; pasando por una integración social, en que se comparten sólo actividades extracurriculares; hasta una integración funcional, en la que todos los estudiantes participan en los mismos programas educativos (Warnock, 1981). Esta última, si bien es difícil de lograr, se presenta como una oportunidad para el aprendizaje de toda la comunidad.

Para quienes durante la segunda mitad del siglo XX (Tharp et al, 2002) han querido transformar la escuela en un espacio de aprendizaje democrático, la lucha por la inclusión y la equidad ha sido una tarea trascendente, pero también una enorme frustración. Las escuelas suelen operar con mecanismos arraigados en sus tradiciones que tienden a reforzar, cuando no a producir, desigualdades. Michael Apple (1986) explica cómo a través de su quehacer cotidiano, las instituciones escolares

desempeñan un importante papel en el mantenimiento de la desigualdad social imperante. Sin embargo, él no presume una acción conspirativa ni concertada, sino que señala cómo los supuestos y el sentido común de muchos educadores acerca de su quehacer, han generado de manera natural la reproducción de la inequidad.

Cuatro postulados básicos definen a la educación inclusiva:

- *La inclusión es un proceso*, para aprender a vivir con las diferencias y “aprender a aprender” a partir de ellas.
- *La inclusión busca identificar y remover barreras*, para el aprendizaje y la participación de todos, y busca la mejor manera de eliminarlos
- *La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes*
- *La inclusión pone particular énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos académicos menores a los esperados. (UNESCO, 2005 Op. cit.)*

Las variaciones y diferencias humanas representan un valioso componente de la sociedad que debe ser reflejado en las escuelas, por ello el trabajo en el aula debiera cubrir un abanico de metodologías de aprendizaje, individualizado y con otros, de modo que ningún estudiante se vea obligado a marginarse de la actividad escolar. La flexibilidad y variedad debe estar situada en el centro mismo del quehacer de la escuela, tanto en términos de estructura como de contenido, con la meta de ofrecer a cada individuo una educación relevante y óptimas oportunidades de desarrollo. Asimismo, una “escuela para todos” se caracteriza por su flexibilidad respecto de la capacidad individual de cada estudiante, y por poner énfasis en las necesidades e intereses de cada uno. Esta atención se ve reforzada por ambientes positivos, donde la autoestima y el autoconcepto positivo se consideren importantes, es decir, en entornos donde se viva y promueva activamente la participación y compañerismo. Las teorías constructivistas y transaccionales nos muestran que los aprendizajes se ven fortalecidos a través de la participación diversificada de los estudiantes, por lo cual dentro de cada clase es factible incorporar adaptaciones curriculares para casos individuales. Ello implica a su vez, que los estudiantes se apoyen mutuamente de acuerdo a sus habilidades y fortalezas. De igual manera, las actitudes positivas y de valoración de los estudiantes por parte de los profesores son indispensables para la construcción de escuelas y gru-

pos-curso integradores y participativos (UNESCO, Op. cit.). Es por ello que decimos que no hay escuelas cuya convivencia sea democrática y que formen en los valores de la justicia, la paz y la fraternidad, sino son escuelas inclusivas. Inclusión y convivencia van de la mano y se implican mutuamente.

En todas partes existen escuelas que trabajan para lograr inclusión, equidad y armonía. Entre sí pueden ser diversas, pero las une el haberse constituido en *organizaciones que aprenden*, y que son capaces de responder al ritmo en que sus contextos cambian. Lo que caracteriza a una organización que aprende es que sus participantes son aprendices activos, capaces de convertir cualquier acontecimiento en oportunidades de aprendizaje. Una escuela que aprende la conforman profesores que operan como profesionales reflexivos, capaces de trabajar en equipo, con un claro sentido de sus propósitos, unido al examen minucioso de sus contextos, planificando con eficiencia y flexibilidad, en el marco de una cultura de desarrollo y mejora constante (Stoll y Fink, 1999).

En Estados Unidos, un estudio sobre el cambio a gran escala demostró que todos los profesores que posibilitaban el aprendizaje adecuando sus prácticas a las necesidades de sus estudiantes, compartían una cualidad: todos pertenecían a una comunidad profesional activa que les animaba a transformar la enseñanza y los capacitaba para hacerlo (Stoll, Fink y Earl, 2003)

En síntesis, la inclusión educativa es un concepto complejo y multidimensional que:

- Está asociado a la irrupción de la diversidad en la escuela como producto del aumento de la cobertura escolar.
- Supone trabajar la dimensión de la equidad en las escuelas, lo que ha conducido al movimiento de “escuelas inclusivas”
- Se vincula al concepto de integración escolar, la que puede darse en distintos grados dependiendo si se trata de una integración física, social o funcional.
- Conlleva una demanda de participación profesional y la responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa.
- Quienes responden bien a la diversidad de sus estudiantes conforman comunidades activas de profesionales reflexivos.

BIBLIOGRAFÍA

- APUD, A. (2007): “Participación infantil”. Materiales elaborados por UNICEF, Enrédate con UNICEF, Formación del profesorado, Tema 11, consultado en INTERNET, agosto del 2007.
- APPLE, M. (1986): *Ideología y Currículo*. Editorial Tres Cantos, Akal, 1986.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA, Costa Rica (1949) Constitución Política de la República de Costa Rica en www.asamblea.go.cr/proyecto/constitu/const2.htm Consultado el 7 de diciembre de 2007.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA, Costa Rica (1957) Ley Fundamental de Educación en <http://www.asamblea.go.cr/ley/leyes/2000/2160.doc> Consultado el 6 de diciembre de 2007.
- BÁRCENA, F.; J. MÈLICH (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós, España.
- BEN-PERETZ, M. (1981): *The form and substance of teacher's lesson planning*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Los Angeles.
- BICKMORE, K. (2004): *Discipline for Democracy School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion*. Theory and Research in Social Education, Vol. 32, No. 2, pp. 74-96.
- BOYD, D. (1996a): *A Question of Adequate Aims*, Journal of Moral Education. Vol. 25, No. 1, pp. 21-29.
- BOYD, D. (2004): *The Legacies of Liberalism and Oppressive Relations: Facing a Dilemma of the Subject of Moral Education*. Journal of Moral Education, 2004, Vol. 33, No. 1, pp. 3-22.

- BRICE, S. (1994): *Stories as Ways of Acting Together*, HAAS, A. y C. GENISHI, eds. Champaign, IL: National Council of Teachers of English, 2004, pp. 206-220.
- BRUNNER, J. (1990): “La Autobiografía del Yo” En: *Actos de Significado*. Alianza Editorial, Madrid.
- CAMPBELL, E. (2003): *The Ethical Teacher*. Maidenhead, UK: Open University Press McGraw-Hill.
- CANAL, L. (2006): *REDES EDUCATIVAS: compartiendo responsabilidades por el derecho a la educación. Construyendo una cultura democrática en la relación escuela comunidad*. Lima TAREA. Edición digital.
- CHARLES, C. M. (1996): *Building Classroom Discipline*. Longman Publishers, Fifth Edition, New York, USA.
- CARRILLO, I. (2001): “La Educación Nueva: Imágenes de una Pedagogía para la Democracia y la Libertad”. En: Vilanou, C. & Colleldemont, E. (Eds.): *Historia de la Educación en Valores*. Bilbao: Desclee De Brouwer. pp. 211-232.
- CORTINA, A. (1996): *El Quehacer Ético. Guía para la Educación Moral*. Aula XXI/Santillana. Madrid.
- CUBERO, C.; ABARCA, A.; Nieto, M. (1996): *Percepción y manejo de la disciplina en el aula*. IIMEC, San José, Costa Rica.
- CULLEN, C. (2004): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Ediciones Novedades Educativas, pp. 155, Buenos Aires, Argentina.
- CURWIN, R.; MENDLER, A. (1983): *Disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*. Narcea Editores. España.
- CRAWFORD, P. D. (2001): *Education for Moral Ability: reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation*. Journal of Moral Education, Vol 30, No. 2, pp. 113-129.
- DEWEY, J. (1957): *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Editorial Losada, primera edición, Buenos Aires.
- DEWEY, J.: *Pedagogía y Filosofía*. Seleccionada y compilada por Joseph Ratner. Traducción, J. Méndez. Herrera. Ed. Francisco Beltrán. Madrid, 1930.
- DURKHEIM, E. (1976): *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme.
- ESCÁMEZ, J. (1998): “La educación moral”. En: Altarejos, F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*. Dykinson, pp. 303-320, Madrid, España.

- FENSTERMACHER, G. (2001): *On the Concept of Manner and its Visibility in Teaching Practice*. The Journal of Curriculum Studies. Vol. 33, No. 6, pp. 639-653.
- FIERRO Y CARBAJAL (2003): *Mirar la Práctica Docente desde los Valores*. GEDISA. México.
- GARCÍA, C. M. (1987): *El Pensamiento del Profesor*. Ediciones CEAC. Barcelona.
- GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento Local: Ensayo Sobre la Interpretación de las Culturas*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- GILLIGAN, C. (1994): *La Moral y la Teoría. Psicología del Desarrollo Femenino*. Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V. México.
- GONE, J.; MILLER, P.; RAPPAPORT, J. (1999): *Conceptual Self as Normatively Oriented: The Suitability of Past Personal Narrative for the Study of Cultural Identity*. Culture and Psychology, SAGE Publications, Vol. 5(4), pp. 371-398, London.
- HANSEN, D.: *The Moral is in the Practice. Teaching and Teacher Education*. Vol. 14, No. 6, pp. 643-655.
- HANSEN, D.: *The Moral Environment in an Inner-city Boy's High School*. Teaching and Teacher Education. Vol. 18, No. 2, pp. 183-204.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Ediciones Morata, Madrid, 1999.
- HART, R.: *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Colombia*. Ed. Gente Nueva/ UNICEF, 1993.
- HOFFMAN, M. L.: *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press, New York, 2000.
- HOLLAND, D. et al (1998): *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press. London.
- HURTADO, A. (1994): *El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica*. Editorial Universidad Católica Blas Cañas. Santiago de Chile.
- INFORME COMISIÓN DELORS (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santiago, Chile.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

- KURRI, K. (2005): *The invisible moral order*. University of Jyväskylä, Faculty of Social Sciences. Finlandia.
- LEVINÁS, E. (1993): *Humanismo del Otro Hombre*. Caparrós Editores, Madrid.
- LEVINÁS, E. (1993): *Ensayos para pensar en otros*. Pre-textos. Valencia.
- MAC INTYRE, A. (1987): *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Costa Rica, (S.f.) Página WEB <http://www.mep.go.cr/index.aspx>. Consultado el 7 de diciembre de 2007.
- www.cnree.go.cr/datos/datoscompendio/Leyes/Ley%207600.htm
- www.govisitcostarica.co.cr/region/city.asp?CID=220
- www.munisanisidro.go.cr/histosanisidro.htm
- www.tecnitur.com/edicion108/valle_central.pdf
- MONEREO, C. (1985): *Los Aprendizajes de Supervivencia en Situaciones de Integración Escolar*. Siglo Cero, No. 102, 29-43.
- NODDINGS, N. (1984): *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- NUCCI, L. (2001): *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press, New York.
- ORTEGA, P. (2004): *Moral education as pedagogy of alterity*. *Journal of Moral Education*. Vol. 33, No. 3, pp. 271-289.
- OSER, F. (1986): "Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective". En: M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan Publishing Company, Third Edition, pp. 917-941, New York.
- PARRILLA, A. (1992): *El Profesor ante la integración Escolar. Investigación y Formación*. Editorial Cincel, Capital Federal, Argentina.
- PETTIT, P. (1999): *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Editorial Paidós, Barcelona.
- PIAGET, J. (1981): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Trad. por Ricardo Héctor Ruiz, Abaco de Rodolfo De Palma, Buenos Aires.
- PUIG J. M.; MARTÍNEZ, M. (1999): *Educación moral y democracia*. Ed. Laertes, Barcelona.
- PUIG, J. (1996): *La Construcción de la Personalidad Moral*. Paidós, Barcelona.
- PUIG, J. (2003): *Prácticas Morales: Una Aproximación a la Educación Moral*. Paidós, Barcelona.

- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA/Ministerio de Educación (2004): *La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones*. Ministerio de Educación y Deportes, Caracas.
- RAWLS, J. (1978): *Teoría de la justicia*. F.C.E. Madrid, España.
- RICOEUR, P. (1999): *Historia y Narratividad*. Vol 1. Paidós. Barcelona.
- SELMAN, R. L. (1980): *A Structural-developmental Model of Social Cognition: Implications on Intervention Research*. 1979. En: Mosher, R. L.: *Adolescent's Development and Education*. Mc Cutchan Publishing Corporation, Boston University.
- SCHMELKES, S. (1997): *La Escuela y la Formación Moral Autónoma*. Editorial Castellanos, México.
- SCHÖN, D. (1998): *El Profesional Reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?*. Paidós, Barcelona.
- SOLOMON, D.; WATSON, M.; BATTISTICH, V. (2001): "Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development." En: V. Richardson (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, pp. 566-603.
- STOLL, L.; FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Editorial Octaedro, Barcelona.
- STOLL, L.; FINK, D.; EARL, L. (2003): *It's about Learning*. Ed. Routledge Falmer, New York.
- STRIKE, K. (1999a): "Justice, Caring and Universality: In Defense of Moral Pluralism." En: M. Katz, N. Noddings & K. Strike (Eds). *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*. Teachers College Press, pp. 21-36, New York.
- STRIKE, K. (1999b): "Three Pictures of Justice and Caring". En: M. Katz, N. & K. Strike (Eds). *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*. Teachers College Press, pp. 167-178, New York.
- SHWEDER, R.; MANAMOHAN, M.; MILLER, J.: "Culture and moral Development". En STIGLER J.; R. SCHWEDER y H. GILBERT: *Cultural psychology. Essays on comparative human development*, Cambridge University Press, USA, pp. 131-204.
- TAPPAN, M.; BROWN, L. (1989): *Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education*. Harvard Educational Review, 59: 2, USA, pp. 182-205.

- TAPPAN, M. (2006): *Moral functioning as mediated action*. Journal of Moral Education. Vol 35, No. 1, pp. 1-18.
- TAPPAN, M. (2006b): "Mediated Moralities: Sociocultural Approaches to Moral Development". En: KILLEN, M and SMETANA, J: *Handbook of Moral Development*. USA, pp. 351-374.
- THARP, R; ESTRADA, P; STOLL, S.; YAMAUCHI, L. (2002): *Transformar la Enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y escuelas*. Editorial Paidós Ibérica S.A.
- TURIEL, E (1983): *The Development of Social Knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press, New York.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Ediciones de la UNESCO, Paris.
Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO/OREALC Santiago (2007a): *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*. UNESCO, Santiago, Chile.
- VIGOTSKY, L. (1995): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 3° Ed. Editorial Grijalbo, Barcelona, España.
- WERTSCH, J. V. (1991): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor, Madrid.
- WERTSCH, J. V. (1995): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- WARNOCK, M. (1981): *Meeting Special Educational Needs*. Her Britannic Majesty's Stationary Office, Londres.
- ZÚÑIGA, R. (2000): Documento de trabajo. Apuntes de una conversación (manuscrito de trabajo en asesoría de tesis doctoral María Alicia Halcartergaray, Decanato de Ciencias Sociales U.S.T. Santiago, Chile (no publicado).

LECCIONES APRENDIDAS Y RECOMENDACIONES

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE



Compiladora
Carolina Hirmas

I

LECCIONES APRENDIDAS DESDE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Las experiencias innovadoras investigadas se enmarcan en dos líneas de trabajo principales: la de inclusión educativa y la de formación en convivencia democrática y cultura de paz. Sin embargo, inclusión y convivencia van de la mano y se implican mutuamente. Como se expuso en el marco conceptual, una escuela inclusiva es una escuela que se sustenta en la comprensión y ejercicio de valores compartidos. Y viceversa, una escuela democrática y que promueve una cultura de paz, propicia el aprendizaje y participación de todas y todos, atendiendo a la diversidad de sus estudiantes. Si bien los casos de estudio son muy distintos, en todos ellos se trata de aportar aprendizajes y conocimientos acerca de la gestión innovadora desarrollada, para tender a culturas de diálogo, de cuidado mutuo, de respeto y valoración de las diferencias.

En la línea de inclusión educativa, las propuestas innovadoras focalizan su atención en niños, niñas y jóvenes en riesgo de deserción escolar, con retraso pedagógico, con necesidades educativas especiales (NEE) o en situación de vulnerabilidad social y cultural. En general, la intención que las anima es generar interés y compromiso de los estudiantes con sus propios procesos de aprendizaje, de modo que continúen sus estudios, progresen y accedan a mejores oportunidades de desarrollo.

Las tres experiencias de Argentina tienen esta orientación. Así, CPEM No 14 de la Ciudad de Aluminé-Provincia de Neuquén, ilustra el empleo de estrategias de educación no formal para la atención de jóvenes en riesgo de abandono escolar, como talleres artísticos y de comunicación, teatro, murales, música, la revista “Cascozazo en la Nuca” y talleres de capacitación en: repostería, electricidad y comprensión lectora.

Asimismo, los talleres de radio realizados en paralelo a la escuela, por la Organización De Nadies y Derechos, de la Ciudad de Trelew, ofrecen a jóvenes –potenciales desertores–, la oportunidad de producir programas reconocidos como valiosos para la comunidad, a lo que se agrega la elaboración y lanzamiento de una revista que es realizada por los participantes. Ello implica el desarrollo de habilidades comunicativas, organizativas, de trabajo en equipo, de creación y producción radial.

El Proyecto del Centro Educativo Complementario (CEC) 802, Distrito de General San Martín, Provincia de Buenos Aires atiende en contra-jornada a alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad. La modalidad educativa es no formal, no obligatoria, y la conformación de los grupos es no graduada. Se caracteriza por la heterogeneidad de sus estudiantes: niños de diferentes edades y niveles educativos, provenientes de diversos barrios y escuelas. Practican una pedagogía dialógica, para construir un sentido de actoría y pertenencia de los alumnos y alumnas, mediante una metodología de taller con actividades lúdicas, desarrollo de proyectos y contenidos alternativos a la educación formal.

La Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profª Dulce Bento de Nascimento” (Brasil), desarrolla el “Proyecto Rescate” que se orienta a un grupo importante de alumnos con atraso pedagógico respecto a su alfabetización. A éstos la escuela les ofrece un programa especial de nivelación mediante estrategias de enseñanza personalizada en horario extraescolar. Se desarrolla en simultáneo un trabajo de concientización con las familias para involucrarles en el apoyo a sus hijos, garantizar su asistencia regular al refuerzo escolar y cumplir con las indicaciones de atención especializada en los servicios a los que son derivados. El propósito es reintegrarlos exitosamente en su nivel educativo durante el mismo período escolar o lograr al menos incorporarse un año más tarde.

En la línea de convivencia y cultura de paz se enmarcan varias experiencias, aunque algunas de ellas desarrollan líneas de trabajo con el doble propósito de inclusión y formación en cultura de paz. Este último es el caso de Villa Educare (México), escuela que se plantea la necesidad de dar respuestas más pertinentes, efectivas y eficaces a los problemas de convivencia y disciplina, en el marco de una política institucional integradora de estudiantes con NEE, con una concepción formativa plural y democrática.

La Escuela Justo Sierra (México), responde a la necesidad de mejorar la convivencia entre actores educativos, eliminando la violencia como recurso. Se busca terminar con los tratos inadecuados entre los profesores y alumnos y también de

parte de los padres hacia sus hijos. A partir del diagnóstico conjunto se empiezan a buscar recursos y herramientas para mejorar esta condición.

Desde su génesis, el Proyecto Huellas (México) se plantea el desafío de ser una respuesta innovadora, que genere integración e inclusión plena. Busca prevenir problemas frecuentes como actos de violencia o destrucción, a partir de la apropiación de sus actores de valores y visiones de mundo.

Innova (México) se plantea la necesidad de cambiar el clima relacional, dominado por la desconfianza y la arbitrariedad de las normas y maneras como se resolvían los conflictos. Procura instalar la confianza y la colaboración entre sus miembros, para poder lograr los objetivos educacionales.

El Colegio Monte de Asís (Chile) desarrolla estrategias efectivas para promover competencias de autonomía personal, calidad en las relaciones y ejercicio ciudadano. Desde esa búsqueda se incorpora miradas y herramientas para una convivencia y disciplina formativa.

La Escuela Aliro Lamas (Chile) conforma un equipo de convivencia encargado de la implementación de un taller de reflexión pedagógica semanal para trabajar con los cursos en formación de convivencias que permitieran hacer clases y aprender.

La Escuela Líder José Martí (Costa Rica) dirige su acción a mejorar la disciplina en las aulas, mediante el aprendizaje y ejercicio docente de estrategias disciplinarias efectivas y consistentes con valores de respeto, justicia y fraternidad.

La experiencia de los cuatro Centros “Simoncitos” (Venezuela) refiere a la implementación de una política educativa en el nivel inicial. Ésta forma parte de una reforma del Estado centrada en la superación de las barreras estructurales de producción material y cultural de la desigualdad social. Se desenvuelve bajo un concepto de institución educativa integral, lo que significa por un lado articularse a una red de programas de atención integral social y educativa (programa de alimentación, asistencia médica, asesoramiento legal, fortalecimiento de la familia –y los educativos: capacitación, útiles, equipamientos, infraestructuras–). Por el otro, representa una acción concertada e intencionada para democratizar la escuela abriéndola a la participación de todos los actores y de la comunidad. Es decir, se plantea desarrollar un modo de gestión de las políticas sociales, *al interior y desde* las instituciones educativas, que permitirán el aprendizaje de competencias democráticas en los entornos sociales.

El proyecto de INIDE-ACUDE en México, establece estrategias para que la comunidad reconozca sus necesidades y planifique las posibles soluciones desde

los propios recursos, cambiando su disposición desde la *resignación* a la *pro-actividad*. Uno de los rasgos creativos de esta innovación reside en haber iniciado la movilización en la comunidad a través de la voz de los niños, por medio de una consulta a éstos en relación a sus necesidades percibidas. Esta experiencia resulta significativa, pues si bien se desarrolla en una escuela, el eje es el trabajo comunitario y desde él se busca incidir en los actores de la escuela para el establecimiento de relaciones de respeto y mutua valoración.

La Red de Escuela de Pampa de Cueva Independencia, Lima Perú, se plantea el trabajo de una red de directores de establecimientos, cuyo propósito es modificar la organización y la gestión de las escuelas hacia un modelo más participativo y una cultura escolar democrática. Éste es un espacio creado por los directivos, para superar una gestión aislada y de carácter burocrático. La participación en la Red contribuye a cambiar este estilo por un trabajo más colaborativo entre instituciones educativas, en que los principios de subsidiariedad y solidaridad “*como profesionales de la educación*” se manifiestan en acciones concretas.

Todas estas experiencias llevan más de tres años en ejecución y han sido seleccionadas por los centros de investigación dadas sus características innovadoras. Si bien las estrategias no constituyen necesariamente una novedad, la profundidad, sistematicidad y consistencia en su desarrollo las convierte en experiencias dignas de análisis, conocimiento y difusión. Aunque con grados de consolidación distinta, todas ellas aportan, a través de las lecciones aprendidas que cada una ha recogido en el proceso investigativo, criterios, estrategias y miradas relevantes para el desarrollo educativo.

A continuación se entregará una síntesis de las lecciones aprendidas presentadas en los informes de investigación, considerando tanto aquellos aspectos comunes como aquellos más específicos de cada experiencia. Se ha querido respetar las lecciones tal cual las exponen sus autores, destacando en ellas las ideas generales que representen un aprendizaje transferible a múltiples experiencias educativas de formación democrática, cultura de paz e inclusión. Las lecciones aprendidas entregan, en la mayoría de los estudios, claves de logro o progreso en la consecución de las metas. En otros casos se da cuenta de problemáticas, dificultades o tensiones que requieren ser revisadas, profundizadas o atendidas, sin entregar las respuestas a éstas, presentándose como retos o desafíos.

De la lectura de cada una de las lecciones aprendidas se desprenden recomendaciones para el desarrollo de prácticas innovadoras en este ámbito. Junto a cada lección aprendida hay una tarea que desarrollar, fortalecer o corregir.

A modo de ordenamiento éstas se presentarán de acuerdo a ciertos ejes de análisis relativos a los ámbitos de acción de las instituciones o programas, como son: la gestión de la participación y democratización; la gestión de una cultura escolar sustentada en valores; la gestión del clima de convivencia y aprendizaje; la gestión de políticas institucionales de inclusión; la gestión del cambio político y cultural institucional; los equipos docentes; la relación de la escuela y la familia; la gestión del vínculo con la comunidad; la gestión con las agencias ministeriales de educación a nivel territorial; y finalmente, la sustentabilidad y evolución de las experiencias;

1. GESTIÓN DE LA PARTICIPACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- a. **El trabajo colaborativo desarrollado por una red de escuelas y extendido entre los actores educativos, muestra su efectividad para favorecer relaciones más equitativas.** En este sentido, el trabajo en equipo constituye una estrategia clave para desarrollar aprendizajes para la participación, el liderazgo y la autonomía.

El trabajo en red contribuye a modificar un estilo de trabajo vertical e individual, por otro más horizontal y colectivo. No obstante, se manifiesta como indispensable promover la reflexión sobre las propias acciones y las formas de llevarlas a cabo, para lograr los cambios deseados. Así se ha observado en la Red Pampa de Cueva IV en Perú, donde se concluye además, la necesidad de profundizar sobre las ideas, temores y expectativas que tienen los actores en relación a la participación, la autonomía, el liderazgo, y el trabajo en equipo, como elementos de una práctica más democrática.

El rol de los docentes coordinadores de grado, quienes tienen aula a su cargo, ha sido muy importante, tanto a nivel de la Red como de institución educativa, ya que asumen la articulación entre docentes, con los directivos y en cierta medida con la Red. Merece mayor estudio por cuanto pueden ser un buen referente para una gestión más participativa en las instituciones educativas.

A su vez, fortalece en los directivos el desarrollo de capacidades para una gestión más autónoma en sus instituciones educativas, teniendo como referente las normas educativas, sus Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Trabajo. Sin embargo, en el caso de la Red Pampa de Cueva en Perú

se ha visto que en algunas oportunidades hay contradicción entre las normas nacionales y las directivas de la UGEL, que interfieren con la autonomía escolar.

- b. El liderazgo de los directivos se ve fortalecido en el proceso impulsado por la red, al participar de un estilo de gestión más democrático y dialogante.** Ello modifica en parte su liderazgo y gestión al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, la lógica de la cascada o efecto multiplicador no llega a todos los actores, especialmente al conjunto de los maestros de aula y a los padres de familia, como lo revela la Red Pampa de Cueva.

La experiencia demuestra que se deben impulsar mecanismos de participación más directos de los diferentes actores dentro de la Red, a través de reuniones y establecimiento de metas comunes, canales de comunicación fluidos entre sus miembros y actividades en conjunto.

Una limitación es que la participación es entendida como apoyo, colaboración y presencia activa, por lo que se promueve menos la participación consultiva y muy poco la participación decisoria. Los directivos concentran la mayor parte de decisiones en las escuelas y en la Red; los docentes deciden a nivel de su aula y son consultados en algunos aspectos institucionales; la participación consultiva y decisoria de estudiantes y padres de familia es muy poco promovida en las escuelas y en la Red.

- c. Las escuelas que se asientan en culturas largamente autoritarias, presentan dificultades serias para incorporar propuestas innovadoras basadas en la participación de todos, la expresión democrática y el respeto a la diversidad.** Esta ha sido la experiencia de ACUDE, la que manifiesta el riesgo de escolarización de la propuesta innovadora. ACUDE, consciente de esta situación, ha consolidado la autonomía de los niños para que su voz sea predominante aun en ese contexto.

En este sentido, **el equipo investigador sugiere buscar nuevas vías para que la apropiación del programa por la escuela se realice sin que los mecanismos del poder impongan sus decisiones y normalicen y escolaricen las propuestas.**

Las diferencias en estilos de trabajo en las escuelas impactan en los hábitos de los profesores y de los padres de familia, siendo esto una fuente de conflicto para la organización escolar. En particular, los estilos de dirección vertical y autocrática generan resistencia de los profesores y familias para involucrarse

en las acciones de mejora. A la vez el estilo de dirección más participativa crea molestia en los profesores que prefieren limitar su trabajo al aula, cuyas prácticas se limitan a la enseñanza, pues ven en la dirección participativa y en las acciones de mejora “una carga más de trabajo y tiempo extra” que no están dispuestos a asumir.

- d. Un proceso de dirección consistente, fomenta la reflexión, la colaboración y el convencimiento a largo plazo con una propuesta de formación en valores.** La permanencia de un líder en la Escuela Justo Sierra (México) durante este tiempo ha sido una condición indispensable para poder ver resultados. Desde la supervisión escolar se reconocen tres elementos de la gestión directiva: (a) Haber tenido bien claro su propósito y no perderlo de vista (b) Ser paciente porque esto no se logró de la noche a la mañana (c) Y ser muy observador, él observa y va viendo qué falta, es decir una permanente reflexión sobre la práctica con vistas a intervenir en aquellos asuntos que lo requieren.
- e. La formación para la resolución de conflictos y para la mediación puede considerarse una estrategia central para el desarrollo de proyectos de formación para la participación,** pues estos conllevan un fortalecimiento de los actores y cambios significativos en la distribución del poder. En este marco, es de esperarse que se presenten conflictos para los cuales se deben prever estrategias que permitan encontrar un nuevo equilibrio.
- f. Se confirma la pertinencia de promover la participación de los diversos sectores de la comunidad, a partir de las necesidades sentidas por ellos mismos.** En este sentido, INIDE-ACUDE destaca lo certero que ha sido situar la voz de los niños en el centro, como una voz que debe ser incluida. Esto, además de ser congruente con el concepto de infancia en el marco de los derechos sociales, lleva a que el bienestar de los niños sea un catalizador para la movilización de la comunidad.
El valor de la estrategia se define por la calidad del proceso y no por la complejidad de las acciones realizadas. Lo importante es el proceso. En ese mismo sentido, la necesidad sentida y la sencillez de las acciones propuestas por los miembros de la comunidad, garantizan la motivación a la participación y aumentan la probabilidad de éxito de las propuestas de solución y la pertinencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

g. Las estrategias de fortalecimiento de la participación institucional requieren ser contempladas como parte del diseño, remodelación y consolidación de las experiencias de democratización educativa. Así lo evidencian los investigadores sobre el programa ACUDE. Si bien el programa ha logrado fortalecer las asociaciones civiles emergentes de la escuela, tales como la Asociación de padres y el Consejo escolar de participación social, lo cierto es que algunos autores caracterizan a los procesos participativos asociados con estas instancias en términos de “eficiencia funcional” (Salinas y Amador, 2007, Op. cit). Es decir, estos logros pudieran ser vistos como espacios orientados a la resolución de situaciones prácticas, que tienden a tener poca continuidad y bajo impacto en las políticas públicas de promoción de la equidad y calidad educativa.

Las virtudes ciudadanas radican en desarrollar niveles de participación adecuados a necesidades, activos y con protagonismo en todas las esferas.

Ello desafía al maestro que integra las opiniones de los más pequeños y las sugerencias que las familias formulan al respecto. La experiencia de los Centros Simoncitos (Venezuela) indica que de todo ello y de su efectivo funcionamiento, se enriquece el proceso educativo, que se retroalimenta de miradas diversas y que incorpora intereses distintos y saberes locales y comunitarios. En este marco, la institucionalidad deberá aprender a tomar nota para ampliar y difundir las experiencias exitosas y para revisar y corregir aquellas estrategias de participación que no logran sus objetivos.

h. El conocimiento y comprensión del sentido general del proyecto, la participación en la construcción del mismo, y la conciencia de las formas como cada cual contribuye y aporta para su éxito, es indispensable para su consolidación. En la experiencia de ACUDE, la aparente percepción “fragmentada” de los diversos actores y la mención que hacen de las acciones concretas en las que estuvieron involucrados, llevaron a la conclusión respecto de la necesidad de incluir acciones que contribuyan a una mejor comprensión del plan general y de la manera en que las acciones individuales y colectivas aportan al logro del objetivo.

i. Propuestas abiertas de participación infantil: en “situaciones naturales” o actividades que los propios niños van proponiendo, han probado ser muy efectivas en el ámbito de educación no formal. Así lo ha comprobado ACUDE, la que ha propuesto una manera de aprender a participar muy abierta: se

aprende (por ejemplo, a recolectar basura para reciclar), en algunos momentos con la presencia de un facilitador y en otros trabajando entre pares.

- j. Se hace evidente la relevancia del PEI (Proyecto Educativo Institucional) como instrumento de gestión para una política de convivencia.** Éste opera cuando está instituido en procedimientos y prácticas sistemáticas, cuando los distintos estamentos lo legitiman, lo conocen y hacen referencia a él, como lo manifiesta la experiencia del Colegio Monte de Asís (Chile). Podría tomarse como indicador de un PEI operativo para la gestión de la convivencia el que los actores se refieran constantemente a él.

2. GESTIÓN DE UNA CULTURA ESCOLAR FORMATIVA EN JUSTICIA, PAZ Y FRATERNIDAD

- a. El desarrollo de una cultura institucional basada en una ética compartida debe considerar y atravesar tanto los aspectos más medulares como los más pequeños y cotidianos.** Así lo ha palpado el Proyecto Huellas (México). Por eso toda la gestión está involucrada en la consecución de los propósitos innovadores. Importan tantos los procesos “fuertes” tales como la aceptación de las familias o las decisiones de filosofía educativa, como los procesos que instauran la cotidianidad, como el lenguaje utilizado en los intercambios entre alumnos y maestros.

Los criterios morales aplicados al contexto escolar son el sostén de la conducta. Este es el testimonio de una maestra de la Escuela Líder José Martí (Costa Rica). “Nuestra sociedad ha dejado la formación de los niños en manos de nadie y al llegar al aula el educador tiene una lucha titánica ya que el niño sabe muy poco de cómo convivir con otros. Es aquí cuando el maestro protagoniza la verdadera enseñanza, incorporando en el niño una base moral para que se relacione con sus iguales”.

- b. El seguimiento cercano, puntual y permanente de los alumnos y sus procesos de formación son claves en la gestión de la innovación en convivencia y cultura de paz.**

En el ejercicio de la disciplina y el proceso de construcción de reglas comunes para el aprendizaje y el bien común, se vuelve crucial la congruencia entre los principios y valores que la inspiran y su puesta en práctica.

c. El ejercicio cotidiano de la reflexión en los procesos académicos es crucial para desarrollar el pensamiento crítico, la toma de perspectiva y la capacidad de empatía con el “otro”. Ello cobra especial importancia cuando se aspira dar una formación orientada al desarrollo del aprendizaje reflexivo y transformador de la realidad, mediante la forma como los alumnos se comportan en la sociedad. De esta manera las y los estudiantes pueden adquirir una mejor comprensión de las implicancias de la vida democrática y de su rol ciudadano; junto con el desarrollo de la responsabilidad por las propias acciones en la construcción de relaciones humanas fraternas, justas y solidarias.

d. Los equipos son enfáticos en declarar que no hay una “receta” establecida para cada caso, sino criterios claros: reparar el daño y reflexionar para aprender.

En Huellas, al indagar acerca de las relaciones entre niños y maestros con los niños en situación de discapacidad, se destaca la posibilidad de “tratar diferente” a ciertos niños sólo por causa de su situación de diversidad. **Esto lleva a enfatizar la importancia del seguimiento de los sucesos y avatares de la vida cotidiana escolar y los avatares que inciden en la convivencia.** Durante la investigación del caso Huellas (México), se observó en un festival escolar cómo los niños participaban del foro con toda naturalidad y seguridad, sin temor al micrófono o a pronunciar sus ideas y puntos de vista. Y de manera similar se observó en las aulas la confianza con la cual conviven y comparten con los niños con alguna discapacidad, sin protegerlos y a la vez con cuidado por ellos.

e. Se requiere avanzar hacia la convicción y adhesión de todos los actores de un proyecto de esta naturaleza, para lograr una escuela que forme en valores. Un punto crucial de la gestión, no resuelto y de tensión permanente, es la contradicción o tensión que se genera entre una convivencia escolar constituida con prácticas mayormente congruentes con los valores e ideales predicados y una convivencia familiar y social agresiva, individualista, violatoria de normas y acuerdos, contraria al respeto y la reflexión. La gestión de la tensión contradictoria implica una alta dosis de vigilancia y supervisión, que sólo es posible conseguir en permanente diálogo entre los actores, para procesar y reflexionar sobre cualquier situación emergente que pueda romper el equilibrio entre la búsqueda de la innovación y las realidades externas.

Algunas expresiones de las directoras del Proyecto Huellas (México), dejan claro lo crucial de este elemento de la gestión, el cual parece hacerse posible a partir de una cierta creencia que está a la base del proyecto y desde la cual es posible manejar la tensión y la contradicción: que todos y cada uno crean en el proyecto; que crean en lo que se está haciendo para alcanzar esos propósitos y pongan de su parte para lograrlo.

Este mismo testimonio lo da la experiencia de “oferta valoral” de la Escuela Justo Sierra, cuyos docentes se apropiaron de la propuesta a tal grado que han logrado problematizar de manera profunda la vida escolar de sus nuevos espacios de trabajo.

f. Profundizar en una común comprensión sobre los valores y su significado es una condición para establecer lineamientos comunes en términos de normativas y consecuencias, así como de acciones pedagógicas en aula.

Esto supone atender carencias formativas de la planta docente y del profesorado que ingresa a la escuela, ya que como se señala en la Escuela Justo Sierra, este ámbito no ha sido objeto de especial atención tanto en políticas de formación inicial como de capacitación y formación continua de profesores.

Los valores constituyen uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se sustenta el papel de la educación. Se trata de la promoción de valores “universales” que refieren en sí mismos la evolución de los derechos democráticos. Por ello, los escolares se forman con un sentido ético-político, no de cualquier sociedad, sino de aquella que reivindica un ideal de justicia para todos y con todos. En este sentido, el tratamiento de la solidaridad se impone sobre el individualismo posesivo, la complementariedad sobre la competencia, el bien común sobre el individual, la responsabilidad sobre el hedonismo indiferente. Por ello, dentro del programa “Simoncito” (Venezuela) los maestros se constituyen en agentes dinamizadores del cambio social. El docente no es únicamente un trasmisor de conocimiento, sino sobre todo un modelador de valores y actitudes.

g. Entre los instrumentos que cuenta la educación para formar cívicamente, adquiere un papel central en el desarrollo de los escolares la promoción de un sentido de pertenencia e identidad compartida, en torno a valores de igualdad y justicia. Para el maestro el aprendizaje de estos valores constituye un desafío profesional, puesto que debe potenciar sus destrezas para una aplicación curricular flexible y adecuada al entorno. La comunidad en

su conjunto tiene la difícil tarea de reconocerse en la diversidad y el sistema educativo la tarea de desarrollar estrategias pedagógicas funcionales a dicha diversidad.

- h. El trabajo en metas y normativas de curso tiene un gran impacto en el desarrollo de una comunidad de significados relativo a convivencia.** Aunque las normas se lleven a cabo en los cursos, el fenómeno de detenerse a considerar qué acuerdos colectivos se requieren para lograr las metas del grupo, trasciende espontáneamente a otros subsistemas del colegio, tales como los docentes y las familias. Seguramente, esto ocurre cuando los docentes que guían el proceso de construir las normas lo hacen comprendiendo su significado y empoderando a los estudiantes para que construyan los propios. Como lo ha comprobado el Colegio Monte de Asís (Chile), el impacto difícilmente se daría si el proceso normativo se desarrolla como un proceso burocrático. La gestión de la normativa debe entenderse como un proceso permanente, que surge de la reflexión y el diálogo en torno a las tensiones de la convivencia diaria.
- i. Es muy relevante para una “comunidad de aprendizaje”, el que los actores sean capaces de autoevaluarse, con capacidad crítica.** Es muy interesante advertir el impacto que ha tenido el trabajo con las normativas, en el modo como los actores evalúan los fenómenos de convivencia, que se hace sin externalizar culpas, sino asumiendo responsabilidades.
- j. Una formación ética equilibrada trabaja con igual fuerza las competencias relacionadas con el Ser, con el Conocer, con el Hacer, y con el Convivir.** Así, los escolares aprenden a ser ciudadanos, se aproximan al conocimiento de su cuerpo y sus sentidos, del ambiente, del mundo y comienzan a adquirir mapas integrados para comprenderlo y manejarlo. Aprenden a hacer, a través de la experimentación, de lo lúdico, de la participación y del ensayo y error. Finalmente, aprenden a convivir con sus pares bajo los principios de igualdad, equidad, aceptación de las diferencias y diversidad cultural.
En este sentido, el currículo es un instrumento amplio y flexible, para nada taxativo, que necesita del uso profesional de un maestro debidamente calificado y motivado para lograr su mayor efectividad
- k. Se reconoce que han habido logros muy significativos dentro de todas las áreas de la vida escolar, como resultado de un proyecto consistente de inclusión educativa y formación en valores:** la mayor participación de las

mamás; mayor capacidad de autorregulación por parte de los alumnos; mejor convivencia entre mamás y con sus hijos en el ámbito familiar; niños más críticos sobre su propio quehacer y el de los maestros; mayor reflexividad por parte de los docentes; consolidación del director como agente de equilibrio para la comunidad educativa y fortalecimiento de la imagen de la escuela como integradora y formadora en valores.

3. GESTIÓN DE UN CLIMA DE CONVIVENCIA Y APRENDIZAJE QUE PERMITE A TODOS APRENDER Y SENTIRSE BIEN TRATADOS

- a. **Un buen ambiente en el aula en términos afectivos junto al ingenio y diversidad de los maestros** al abordar los temas, contribuye mucho a que los estudiantes se sientan motivados para aprender. Esta es la opinión de los niños y niñas, recogida en varias experiencias.
- b. **Cada estudiante debe sentir que tiene un lugar de respeto y valoración, en el cual normas y reglas surgen de un acuerdo conjunto, y cuya importancia y beneficio personal son evidentes.** Así lo han constatado en la escuela Líder José Martí (Costa Rica). De esta manera el o la estudiante intenta respetar las reglas, no sólo por evitar las consecuencias de su no cumplimiento, sino porque comparte su significado para su desarrollo personal y de curso.
- c. **El cambio a una cultura de diálogo y respeto con los estudiantes está tensionado por el hábito del trato de castigo y órdenes.** El tránsito es lento, y subsisten prácticas inclusive de castigo físico, aún en contextos en que esto aparentemente estaba superado. Hay varias escuelas en que se presenta esta contradicción y tensión constante, lo que hace pensar a los líderes y gestores del cambio, en la necesidad de ser mucho más pacientes y a la vez activos en construir las nuevas representaciones y prácticas formativas. Un cuidado especial habrá de tenerse para que las prácticas antiguas no queden ocultas por el peso de lo “políticamente correcto”, es decir, por verbalizar lo que se “debe” decir, cuando realmente no existe convicción interna. Para quienes tienen la labor de acompañar o liderar la concreción de este “nuevo contrato”, es necesario asumir con tolerancia que para algunos el tránsito es más difícil. Es sabido que a quienes más les cuesta es porque más han sufrido este tipo de relación. Apoyarles implica firmeza y claridad, dentro de una relación de buen trato.

- d. La escuela es un espacio privilegiado para la vivencia de ciertos ritos sociales que constituyen parte vital de la comunidad, generando sentido de pertenencia e identidad.** Éstos conectan en la interacción de convivencia a las y los alumnos, las familias, los profesores y los actores locales. (Proyecto Innova, México).
- e. Implementar un sistema de trabajo coordinado, planificado y basado en la colaboración, disminuye las tensiones que impone el funcionamiento de la escuela y mejora el clima escolar.** Así lo constata la Escuela Idolina Gaona (Jalisco, México), con su proyecto Innova. En esta experiencia, los docentes han avanzado en superar el trabajo improvisado y se han enfocado en dar respuesta a las demandas diarias, orientándose hacia un plan más organizado que repercute en la riqueza de las actividades académicas.
- En Pampa de Cueva Perú, la Red ha contribuido a que los directivos realicen algunos cambios respecto a un estilo de gestión aislada y burocrática, que prevalece en el sistema educativo, hacia una gestión más participativa basada en los principios de solidaridad, subsidiariedad y corresponsabilidad. La planificación de actividades conjuntas y la capacitación docente han promovido cambios en práctica docente, de un trabajo individual y encerrada en el aula a un trabajo más colaborativo entre colegas del mismo grado, en las comisiones de trabajo.
- f. La comunicación entre actores, al interior de las escuelas debe ser directa y permanente, ya que favorece el trato personal.** Las reuniones de equipos de trabajo son espacios que propician este tipo de comunicación entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Los docentes coordinadores asumen la representación del grupo ante los directivos, para hacer llegar sus opiniones, críticas o propuestas sobre algún asunto de interés común.
- g. Prestar atención a las necesidades que aparecen en el entorno comunitario y afectan a la comunidad escolar es una acción necesaria en el mejoramiento del clima escolar en tanto que pueden manejarse las tensiones que se insertan en la escuela a través de los alumnos y las familias.** La estrategia del director de la Escuela Idolina Gaona, para proponer acciones de mejora ha sido precisamente ésta: la identificación de necesidades que aparecen en el entorno comunitario y afectan a la comunidad escolar. Así, se reconocen las fuentes de tensiones que se insertan en la escuela a través de los alumnos y las familias. En la gestión de este director, la perspectiva de contexto es clave para examinar y atender las necesidades que pueden traer un mejoramiento al clima escolar.

4. GESTIÓN DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NEE

- a. **El enfoque de inclusión educativa presenta planteamientos que van contra-corriente de una cultura educativa basada en prácticas homogeneizadoras, que busca el logro estandarizado, favorece la competitividad y concibe el éxito como algo individual.** Esto implica un desafío no menor para las escuelas, cuyos logros deben ser identificados, visibilizados y difundidos, basándose en una idea distinta de calidad de la educación.

Justamente, a causa de su carácter de escuela integradora, Villa Educare (México) se ha visto enfrentada a una respuesta social “adversa”, siendo prejujuada como escuela con bajo rendimiento escolar en el contexto local, por tener niños con ‘menos capacidad de aprendizaje’. Ello pese a obtener una buena calificación en las evaluaciones anuales de aprovechamiento, aunque no en forma permanente. El ser integradora sigue limitando su matrícula porque persiste la idea de que es una escuela solamente de ‘educación especial’, que aunque cuenta con prestigio general en este sentido, no se ha posicionado además como *escuela regular con buen nivel académico*, ocasionando que no trabaje a toda su capacidad de inscripción y por ello carezca de ingresos suficientes para seleccionar y retener a los buenos maestros, así como atender la mejora de sus instalaciones.

- b. **Las escuelas inclusivas no deben descuidar el progreso académico de sus estudiantes, principal preocupación de los padres de familia.**

En este sentido se plantean desafíos de diseño y desarrollo de sistemas de detección de deficiencias en los resultados académicos, que permitan valorar y retroalimentar el trabajo docente. Esto permitiría a los maestros avanzar hacia un mayor dominio de los temas que imparten y de las estrategias pedagógicas que emplean. En el caso de Villa Educare (México) esto se trabaja en las reuniones semanales, pero se considera indispensable impulsar este logro como objetivo institucional.

- c. **Las escuelas inclusivas se han prestigiado como una buena y/o única opción, para las familias cuyos hijos pueden presentar una NEE leve, real o aparente en el aprendizaje,** que al tratarse en forma adecuada tanto pedagógica como afectivamente promueve el mejor desarrollo posible de estos niños. La divulgación de este hecho puede cambiar tanto la actitud como el destino de estos niños, y hay casos destacados que vale la pena dar a conocer, como

el niño que ganó en un concurso estatal de matemáticas y que suponían con deficiencias personales (Villa Educare, México).

d. Una de las lecciones más consistentes que la escuela inclusiva propicia entre sus miembros, es la plena aceptación de los niños con NEE por parte de los alumnos regulares. Asimismo, la escuela inclusiva, según la experiencia de Villa Educare, promueve un concepto de esfuerzo y respeto: cada persona es única y valiosa en sí y poseen distintos talentos a desarrollar. De modo que los alumnos no sufren las comparaciones, sino conciben el aprendizaje como una tarea colectiva en la cual cada uno tiene que esforzarse por alcanzar el objetivo que se plantea y no perseguir exclusivamente la nota. Los niños son tratados con afecto y amabilidad por el personal de la escuela.

e. El equipo docente reconoce como principales huellas de su paso por la escuela inclusiva, el desarrollo de herramientas para el trabajo en aula con niños con NEE, integrados a la escuela regular. En estas experiencias se ha logrado ir consolidando la corresponsabilidad e integración de todos, enfrentados a situaciones diversas, junto con la capacidad de cambio e innovación, en la búsqueda de nuevas alternativas de enseñanza.

En la Escuela Profesora Dulce Bento Nascimento (Brasil) el sistema de reforzamiento y nivelación paralelo, en horario extraescolar, a alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, ha demostrado ser efectivo en disminuir el fracaso escolar.

f. El valor positivo de la articulación entre la educación formal y no formal para la innovación pedagógica en inclusión educativa.

A través de la descripción y análisis de cada experiencia se observa que el cruce de estrategias formales y no formales es altamente valorado por los diferentes actores que participan de cada iniciativa. Esto se ve ejemplificado en experiencias de Argentina, mediante la alianza del CPEM 14 con la Biblioteca Popular Miguel A. Camino (Aluminé), a través de los talleres de radio, música, murales, revista y capacitaciones. Asimismo, en la experiencia de Nadies y Derechos (Trelew), los talleres de radio son una propuesta que se “agrega” como actividad extra-curricular en las escuelas y que, si bien aún no se articula a la propuesta educativa, enriquece la vida escolar de los adolescentes.

Según se observa, en ambas experiencias de educación no formal, éstas propician una mejora en la autoestima, una mayor personalización del vínculo y el conocimiento del otro, y un mejor desenvolvimiento de los jóvenes en

el entorno escolar. Aspectos que, a su vez, han resultado fundamentales para garantizar mayor éxito en los aprendizajes y en la permanencia de los jóvenes en sus trayectorias educativas.

De igual manera, la experiencia del CEC 802 (Argentina) demuestra que contextos educativos alternativos construyen oportunidades efectivas para alumnos y alumnas en riesgo educacional o con NEE. Sin embargo, programas como éste necesitan avanzar en consolidar una propuesta pedagógica consistente y evaluar y sistematizar sus resultados e impacto, para respaldar y validar su propuesta innovadora.

5. LOS EQUIPOS DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS Y DEMOCRÁTICAS

- a. **Las escuelas inclusivas, de formación democrática y cultura de paz, requieren sostener los esfuerzos de formación docente en el ámbito pedagógico.** Los docentes manifiestan especial necesidad de contar con herramientas para la mejor atención e integración al grupo de pares, de niñas, niños y jóvenes que presentan problemas de comportamiento.
- b. **La creatividad y habilidad del docente para planear su trabajo, se ve muy estimulada a través del trabajo en equipo.** El proyecto de la Escuela Líder José Martí (Costa Rica) se vio enriquecida gracias a la labor en conjunto. Este es un elemento determinante en todas las experiencias. A través de procesos de reflexión pedagógica, los mismos equipos docentes diseñan el plan de trabajo. Es evidente que con una comunicación y diálogo permanente entre éstos, de ellos con los directivos, con las y los estudiantes y con las familias, el proyecto avanza. Estos son los primeros responsables de involucrar a todos en este proceso, con una misma idea de trabajo que unifique criterios de acción.
- c. **El maestro se constituye en portador de civilidad y está llamado a convertirse en un referente para la comunidad educativa en su conjunto, ya sea como líder o como promotor de liderazgos participativos.** Así lo contempla la política educativa venezolana, expresada en los Centros Simoncitos de educación inicial, que propone “volver” a las “virtudes” éticas de la ideología educativa republicana. Este concepto se sustenta en las visiones más preciadas a la pedagogía, en la vocación docente y en el compromiso por entero del

maestro con su papel. Por ello sostienen la incompatibilidad de una concepción de este tipo con la figura de un maestro itinerante, ajustado únicamente a los procedimientos burocráticos y a las formas, a los horarios rígidos, a un compromiso mínimo y a limitarse únicamente a un rol de transmisor de conocimiento.

- d. **Cada docente necesita ser reconocido y valorado en su labor, y la sociedad debe creer en su capacidad para implementar nuevos cambios, dándole el valor y relevancia social a la profesión educadora.**
- e. **Es posible desde el aula atender problemas socio-emocionales y lograr cambios conductuales con dos estrategias complementarias: la de prevención y la de apoyo.** La comunicación de los docentes con sus estudiantes es fundamental, pero sobre todo requieren saber recibir recomendaciones y ser flexibles a las nuevas estrategias. Es necesario trabajar en las aulas, con los servicios de apoyo y complementando con la atención individual. La experiencia de la Escuela Líder José Martí (Costa Rica) indica que es necesario formar al niño y a la niña en su convivencia cotidiana, para que desarrollen estrategias de autocontrol, para que aprendan a desenvolverse y actuar en coherencia con las normas de convivencia que han sido acordadas. El docente necesita capacitación en esto.
- f. **Las y los profesores constatan que a la base de una escuela distinta se encuentra el deseo y compromiso profesional y personal de cada uno, como formador de personas.** El testimonio, entre otros, de docentes de la Escuela José Martí lo evidencia: *“Creo que lo más importante de rescatar de esta experiencia es que sí se puede tener un cambio si se tiene el deseo y el compromiso sincero. Se pueden lograr muchas cosas positivas que nos servirán a lo largo de nuestra labor para ponerlo en práctica con otros niños y tratar de ir mejorando año tras año, si existe el deseo y la disposición. Se puede lograr un cambio positivo que beneficia al estudiante, que es nuestra razón de ser”*
- g. **Una debilidad y desafío es cuidar la convivencia de los adultos –de los profesores especialmente–** que, a veces, se descuida por la focalización en la convivencia de los estudiantes. En el Colegio Monte de Asís hay intención de trabajar este aspecto con mayor rigor. Se sugiere hacerlo en función del paradigma del “modelaje”, es decir, al cuidarse, ellos están modelando un modo de proceder a las comunidades a los alumnos, así como mostrando un mundo adulto que no solo cuida a otros, sino también lo pasa bien.

h. Se constata la dificultad de irradiar en un cambio de las prácticas docentes, a través de las experiencias innovadoras externas a la acción de la escuela. Ello lleva a considerar como un factor indispensable para el cambio educativo la manera como se construyen estas alianzas entre las organizaciones o instituciones externas, y el rol y compromiso que desde su inicio adquieren las instituciones internamente, especialmente sus docentes.

Si bien las experiencias de Aluminé y Trelew resultan valoradas positivamente por el colectivo de actores que las desarrollan y/o participan de las mismas, en todos los casos lo que se observó con cierta preocupación es que éstas no logran impactar en la transformación de las prácticas docentes.

En el contexto del CPEM 14, el tipo de alianza construida con la Biblioteca y el rol que desempeña la escuela, da lugar a pensar que las condiciones resultarían favorables para un cambio progresivo del trabajo docente. Sin embargo, se observa aún la reproducción de prácticas tradicionales. Esta situación se agudiza aún más en la experiencia de Trelew, en la cual, si bien se registra un impacto relevante entre los jóvenes y sus aprendizajes, no hay un verdadero involucramiento de los docentes de las escuelas respecto del proyecto implementado, por lo que las posibilidades de irradiar en sus prácticas son ciertamente limitadas.

6. RELACIÓN DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN TORNO A LA FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA

a. Los logros en el área conductual son permanentes y efectivos si se inician en las edades tempranas y con el apoyo de los padres. A través de su experiencia la Escuela Líder José Martí (Costa Rica) demuestra que la base de las normas y reglas debe iniciarse en los primeros años escolares. La familia se convierte en un pilar importante porque refuerzan y dan validez al trabajo del docente.

b. Los padres / madres ofrecen las evidencias más claras de la existencia y presencia de una formación en valores y ejercicio ciudadano de sus hijas e hijos. Ellos pueden aportar información relevante y hacer de espejo de los logros y avances de la propuesta educativa. En el Proyecto Huellas (México), por ejemplo, fueron claros al sustentar con ejemplos de la vida cotidiana fa-

miliar o comunitaria cómo sus hijos se desenvuelven con absoluta seguridad, sea en conversaciones o en situaciones cotidianas. Pueden intervenir con confianza cuando desean aportar su opinión y criticar con claridad cuando se pasa por alguna norma de comportamiento socialmente aceptada, tal como tomar turno para hablar, respetar una fila para comprar o entrar o dialogar los acuerdos.

- c. Un gran acierto de las escuelas que forman en valores ha sido la decisión de involucrar plenamente a los padres de familia a los esfuerzos de mejora emprendidos.** Las acciones ya no están dirigidas solamente a contar con su apoyo para cuestiones materiales de la escuela, sino que se contempla la participación de los padres en temas sustanciales como colaborar en los procesos de la escuela, en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. El testimonio de la Escuela Justo Sierra (México) es que las mamás revelan un sentido de pertenencia a su escuela muy grande.
- d. Las dinámicas de gestión de la participación y cohesión de estudiantes y docentes, repercute positivamente en las dinámicas de funcionamiento de los otros actores: los padres, las familias.** En el caso del colegio Monte de Asís (Chile), el Centro de Padres del Colegio desearía verse a sí mismo con más liderazgo y cohesión interna, tal que les permita participar con mejor impacto. Es posible hipotetizar que al ver al colegio y alumnos organizados, avanzando, a ellos se les crea una necesidad y una inspiración de organización, que sin embargo les cuesta realizar. Se cree que una dificultad puede estar en el foco o meta de su organización, que en este caso no es bien clara. La tendencia ha sido organizarse para “colaborar”, sin mayor especificación del objeto de la colaboración.
- e. La “educación moral y cívica” supone la participación de la familia, como pilar de la función ciudadana, en los aprendizajes de los infantes.** En la experiencia de los Centros Simoncitos (Venezuela), el conjunto de las familias, como miembros de una comunidad más amplia que la educativa, hace de la escuela el epicentro para el desarrollo de esa ciudadanía.

7. GESTIÓN DEL VÍNCULO ESCUELA-COMUNIDAD

- a. **Se destaca la importancia que la formación de redes de escuelas articule esfuerzos no sólo entre actores educativos sino con otros actores sociales**, ya que la escuela no es una isla donde puedan ocurrir cambios al margen de la sociedad a la que pertenece. Ello cobra pleno sentido si se piensa que los actores viven en permanente contradicción con el contexto social, cultural y político más amplio. En una sociedad que produce desigualdad y exclusión, los cambios culturales promovidos al interior de las escuelas, como es la convivencia democrática, movilizan procesos complejos en las personas (actitud, voluntad, compromiso con el cambio) y en las instituciones (organización, gestión, compromiso). En definitiva, se hace indispensable considerar en el diseño del proyecto las resistencias, obstáculos y oportunidades que brinda el medio social y cultural en que se inserta la escuela.
- b. **El espacio de la Red constituye no sólo un lugar de encuentro alrededor de objetivos educativos comunes, sino un espacio de reconocimiento social** (municipalidad, comunidad, instituciones), esencial para generar sentido de pertenencia a un colectivo que aspira a convivir democráticamente. La iniciativa de trabajar en Red es una muestra de la capacidad de agencia de los actores para crear mejores condiciones de trabajo y convivencia; así como de disposición para compartir responsabilidades frente a determinadas situaciones, aún adversas.
El trabajo en Red ha ampliado la mirada de directivos y docentes al distrito como espacio social, político y educativo. Favorece la articulación con otras instituciones locales a favor de la educación y alianzas con universidades y ONGs, para el logro de sus objetivos. Directivos y docentes expresan una alta valoración de la Red como espacio de crecimiento personal y profesional.
- c. **La red de escuelas constituye un espacio que propicia la participación de los docentes en procesos democráticos nacionales**. Así ha ocurrido con los docentes de la Red Pampa de Cueva en la consulta realizada por El Consejo Nacional de Educación sobre la Nueva Ley General de Educación, la Carrera Pública Magisterial y sobre el Proyecto Educativo Nacional.
- d. **La escuela primaria es el espacio de oportunidad para formar en valores, pero se reconoce la necesidad y el reto de adaptarse a los fuertes cambios**

sociales ocurridos en la familia y el trabajo. Esta lección aprendida es compartida por la Escuela Justo Sierra (México) considerando las grandes dificultades que presenta el contexto de pobreza y la atmósfera social en la que vive la población que atiende la escuela. Los cambios en las dinámicas familiares y los nuevos esquemas laborales —padre ausente y madre trabajadora— han creado una “atmósfera moral muy dañada”, a los niños se les recibe con valores y principios muy frágiles así como con graves situaciones de abandono o desatención por parte de sus padres o madres, que quizás han emigrado o tienen que salir a trabajar a ciudades cercanas.

- e. **El desarrollo de alianzas entre las escuelas y las organizaciones sociales y comunitarias, sería más productivo en la medida que formara un entramado de actores territoriales a favor de la inclusión de los jóvenes.** Ello se ha iniciado en la experiencia de Aluminé en Argentina, a través de la articulación de proyectos educativos entre el CPEM 14 y la Biblioteca, sin embargo, se requiere avanzar aún más hacia la alianza con otros actores civiles y del Estado.

8. GESTIÓN DEL VÍNCULO CON LAS AGENCIAS MINISTERIALES A NIVEL LOCAL, FEDERATIVO, O REGIONAL

- a. **Partiendo del supuesto que el entorno es un factor clave para el desarrollo de un proyecto democratizador de la escuela, puede ser muy favorable identificar un nicho sociopolítico dispuesto y afín.** Durante el desarrollo del programa ACUDE, esta decisión resultó eficaz para potenciar su práctica. En la actualidad, siguiendo la misma lógica ha aceptado trabajar en forma conjunta con el Estado en un espacio sociopolítico favorable, tanto a nivel local (Delegación Tlalpan) como a nivel de la entidad federativa (D.F.)
- b. **Experiencias educativas innovadoras de participación y democratización de las instituciones, constituyen un valioso capital de aprendizaje que debiera ser recogido en la implementación de políticas de descentralización educativa.** En este nuevo escenario, se requiere pensar y desarrollar estrategias de participación y redistribución del poder, del papel de las escuelas públicas, la presencia en ellas del Estado y de la sociedad civil, así como sus relaciones no sólo con los niveles educacionales de coordinación, sino con el conjunto de la ciudad definida como “educadora”. En este contexto experiencias de

ciudadanía y ejercicio de derechos, como la de ACUDE, presentan plena pertinencia.

c. Hace falta el estímulo y el apoyo por parte de las autoridades educativas.

El Director de la Escuela Justo Sierra (México) deja en claro que, si bien su escuela debe ser autosuficiente en sus decisiones internas, lo que se busca del exterior es un acompañamiento y reconocimiento al esfuerzo de su plantel. No es suficiente con el estímulo y la motivación que el Director da a sus docentes y alumnos, falta la mirada y la motivación, tanto económica como moral, de las autoridades educativas.

La oscilación en el apoyo de los encargados municipales a los proyectos innovadores, producto de los cambios de autoridades, se convierte en un retroceso en los avances logrados a través del tiempo. Este hecho afectó a la Escuela Aliro Lamas (Chile), al no estar los nuevos encargados sensibilizados a la narrativa y significados que sustentaba esta experiencia educativa innovadora de formación en convivencia. El retiro de los recursos asignados para acciones estratégicas y determinantes, como es el trabajo de coordinación, determinó el lento desvanecimiento de la innovación. Al iniciarse un nuevo mandato, sus autoridades debieran considerar y respetar los acuerdos de apoyo a las innovaciones educativas en curso, de modo de no convertirse en un factor de retroceso de las políticas institucionales y municipales que con tanto esfuerzo se han venido construyendo. Asimismo, las escuelas innovadoras deben hacerse cargo de sostener estos vínculos y dar cuenta de manera regular y clara a sus autoridades municipales de los logros alcanzados.

9. LA GESTIÓN DEL CAMBIO POLÍTICO Y CULTURAL A PARTIR DE UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

a. La actividad escolar y de gestión cuando privilegia el logro de propósitos innovadores enfrenta el reto de *mantener un conjunto de procedimientos y rutinas con alto grado de congruencia con el propósito innovador.*

De otro modo la rutina puede deteriorar fuertemente el significado nuevo y perder fuerza. Para el Proyecto Huellas (México), puede suceder que la innovación se vuelva una “regla”: innovamos porque es la regla. De ahí a la pérdida de sentido sólo hay un paso.

La experiencia del CEC 802 (Argentina) remarca la relevancia de ser sistemáticos en la aplicación de metodologías de trabajo consistentes con la propuesta pedagógica elegida. Se teme que actividades lúdicas, recreativas, prácticas, u otras, adquiera connotaciones de laxitud cuando no está definido el objetivo en torno al cual se desarrolla una actividad.

- b. Una dimensión de los retos es la de *renovar*.** Mantener la congruencia no es fácil si los escenarios institucionales no se renuevan, como lo testimonia el Proyecto Huellas. Las escuelas tienen en el ingreso de nuevos alumnos y el egreso de las generaciones que terminan ciclos, un factor que ayuda a renovarse pues los nuevos miembros son personas dispuestas a enterarse y a entregarse al proyecto escolar que la institución les presenta. Desde luego los alumnos mismos son una renovación, en cuanto personas dispuestas a apropiarse de ese misterio que es la escuela y sus hábitos. Los padres / madres por el compromiso con sus hijos serán, al menos de inicio, personas dispuestas a colaborar con la escuela. Frente a las costumbres usuales del medio social vigente, las preguntas por el *cómo hacer* en lo concreto y cotidiano, son necesarias para renovarse y avanzar en la misión trazada.
- c. Otro de los retos más relevantes es *impactar, es decir, conmover*.** La innovación, al menos tal como la explica Huellas implica ir más allá del discurso y la complacencia con las instrucciones o las indicaciones institucionales. Es decir, interpela a la persona. Sin embargo, eso implica creer en la educación y en la escuela como “vehículos” o mediaciones para conseguir fines personales o familiares y no sólo un camino “acostumbrado” en la sociedad para pasar a las verdaderas etapas de realización. En ocasiones los padres /madres toleran y soportan todo lo que pide la escuela con tal de que sus hijos tengan la certificación y puedan seguir adelante en el proceso de hacerse cargo de negocios o costumbres familiares.
- d. Parece una dificultad de algunas innovaciones *reconocer lo mucho que han avanzado y el buen resultado que han tenido*.** La tendencia es a exigirse siempre más, imaginando que el ver lo positivo les puede hacer dormir en los laureles. Esto, junto a la natural tendencia a que las buenas prácticas se naturalizan y ocultan a la mirada de los mismos actores, hizo muy beneficiosa la evaluación y sistematización realizada, como ocurrió en los casos del Colegio Monte de Asís (Chile) y el Proyecto Innova (México). Haber contado con docentes y estudiantes nuevos en la institución en las entrevistas, otorgó

la posibilidad de visualizar las buenas prácticas. Sin ellos no se habría visto la diferencia de la misma manera.

- e. **Se requieren ciertas condiciones estructurales para la gestión del cambio. Una muy relevante es la necesidad de contar con un equipo que *coordine oficialmente la convivencia***, factor explicitado por los mismos actores. Varios proyectos le reconocen un rol relevante, como organizadores y encargados formativos.

El equipo coordinador requiere de un tiempo oficial asignado a su sesionamiento y trabajo. Así se vio demostrado en la experiencia de la Escuela Aliro Lamas. La disolución del Equipo de Coordinación de la convivencia, por la falta de apoyo de los sostenedores económicos en tiempo asignado al ejercicio de su función, extinguió la motivación del equipo. Sin equipo, la construcción reflexiva y conjunta de la convivencia por parte de los docentes desapareció. El tiempo oficial además de constituir un recurso esencial, legitima el actuar de este equipo frente al colegio y a sus pares. Sin este motor, la innovación no logra perdurar. Pareciera que la adaptación de las acciones y sistemas debe ser permanente en una innovación, y para ello se requiere un equipo que esté atento al “desarrollo” del cambio institucional que conlleva la innovación en convivencia.

10. SUSTENTABILIDAD Y EVOLUCIÓN DE LA EXPERIENCIA DEMOCRATIZADORA DE LA ESCUELA

- a. **Los procesos de traspaso del liderazgo y autoría de los proyectos educativos innovadores en democracia y ciudadanía, deben considerarse parte del diseño y rediseño de los proyectos en sus fases iniciales, intermedias y finales.** En el caso de ACUDE la estrategia de “desvanecimiento institucional” ha sido confusa para los padres y niños. Es necesario pensar en progresivas y confluentes estrategias de transferencia de la responsabilidad por el desarrollo y conducción de los proyectos, sosteniendo el enfoque de que llega un momento en que la comunidad necesita hacerse cargo de la experiencia.
- b. **Difícilmente una innovación educativa se sostendrá en el tiempo si los diferentes actores sociales que participan de la misma no se involucraron y apropiaron de sus objetivos y prácticas.** En el caso del CPEM 14 y la

Biblioteca de Aluminé (Argentina) se observa que el involucramiento de los directivos de la escuela, algunos docentes y talleristas y los propios jóvenes es de alta significatividad. Esto permite que los mismos, junto con los integrantes de la Biblioteca, asuman esta propuesta como una experiencia “con sentido”, que les permita a los jóvenes darle continuidad en los estudios o retomarlos en los casos de los que los abandonaron.

De diferente manera se procesa la experiencia del Taller de Radio de la Organización “De Nadies y Derechos” en Argentina. En este caso, el empoderamiento (técnico-ideológico) de la innovación, se limita a esta organización socio-comunitaria y a los jóvenes que participan de los proyectos que la asociación lleva adelante, que perciben y reconocen haber transformado aspectos de su vida personal y social. En las escuelas donde se realizan dichos talleres, la experiencia aún es percibida como un “complemento o actividad extracurricular” que enriquece la experiencia educativa de los adolescentes, pero no lo ven como algo propio, o de lo que la escuela puede hacerse parte.

c. Trabajar en un entorno de pobreza y migración amplifica los retos de la gestión directiva en diversos sentidos. Entre éstos, la Escuela Justo Sierra (México) menciona la obtención de recursos para cuestiones indispensables o el apoyar a los niños con menos recursos con un almuerzo durante la jornada escolar. Otros retos importantes en estos contextos es trabajar con quienes conforman la planta docente –sin que medie proceso de selección alguno– para hacerlos “aliados” del proyecto o involucrar a las madres de familia para dar soporte a los esfuerzos innovadores.

d. Los sistemas de apoyo a las NEE requieren ser sostenidos estructural y financieramente, contemplando el personal, el tiempo, el espacio y los recursos dedicados a su funcionamiento.

Los docentes de la escuela Profesora Dulce Bento Nascimento (Brasil) han visto garantizadas, en su carga horaria, la horas extras de trabajo dedicadas a nivelación y reforzamiento, junto con la provisión de almuerzo a los niños y materiales especializados, lo que ha asegurado la regularidad y continuidad de este programa.

e. La rotación de maestros obliga a los equipos directivos a centrar el esfuerzo en generar la comprensión y apropiación del proyecto innovador por parte de los nuevos docentes.

En un sistema en el cual el directivo enfrenta una virtual imposibilidad para intervenir de manera efectiva ante situaciones de incumplimiento o bajo desempeño docente, se debe centrar el mayor esfuerzo en construir un convencimiento, así como en subsanar carencias de formación previas para poder articularse de manera armoniosa a la vida de la escuela. Esta ha sido la experiencia de la Escuela Justo Sierra (México), que da cuenta de la dificultad asociada a las prácticas sindicales y administrativas que producen una alta rotación de docentes. Cuando llega personal nuevo a la escuela, la gestión se plantea el reto de apoyar su adaptación a la escuela e integrarlo al “proyecto valoral” y lograr “que se suba en el barco para poder intentar llegar a donde se pretende.”

- f. Las experiencias innovadoras descansan en su mayor parte en el esfuerzo de un grupo motor de docentes o de líderes comunitarios, cuya fragilidad es visible.** Esta situación resulta problemática ya que la continuidad de las mismas depende de ciertos personalismos, carismas e inclusive a veces de la vida personal, o profesional de estas personas, que concentran gran parte de la responsabilidad ideológica y de desarrollo de la propuesta.

Para considerar las probabilidades de sostenibilidad técnica y económica, Fundación SES (Argentina) propone evaluar las posibilidades de que estas iniciativas resulten sostenidas por colectivos mayores de actores; y que sean recuperadas también por parte de organismos de Gobierno o Universidades, como instancias de innovación, disseminación de experiencias, o escenarios de investigación.

La Escuela Profesora Dulce Bento Nascimento (Brasil) confirma la necesidad de un respaldo de la dirección de la escuela para que el proyecto iniciado por tres profesoras en 2º y 3º grado, sea validado a nivel institucional para garantizar la extensión de este servicio a estudiantes que lo requieren.

- g. La escuela es la protagonista y líder de su proceso de cambio y progreso.** Allí donde la escuela es el actor que lidera el proceso e impulsa la innovación, existen mayores posibilidades de que las alianzas construidas impacten en la gestión institucional y logren la incorporación de nuevos contenidos en el currículum escolar.

Más allá de la diversidad de actores y contextos institucionales disímiles en Aluminé y Trelew (Argentina), se observa –sólo a modo de tendencia– que los procesos de inclusión educativa se dan de la mano con ciertas modificaciones

que comienzan a suceder en la “gramática escolar”⁴. Este cambio de formato se observa, en mayor medida, en el caso de Aluminé, donde la alianza de la Escuela y la Biblioteca, y la integración “relativa” de los talleres a la currículos de la escuela, expresa cambios en la gestión institucional del CPEM 14, promoviendo “otra forma de hacer escuela”.

⁴ El término gramática remite a un *conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones*. La gramática está conformada por diversos elementos, entre los cuales se encuentra la organización graduada de los alumnos en las aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades, la clasificación de los saberes en materias y o disciplinas, y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende.

II

RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS

Las recomendaciones para el diseño de políticas que incentiven prácticas innovadoras en educación inclusiva, convivencia democrática y cultura de paz, expuestas a continuación, han sido tomadas de las recomendaciones presentadas por cada uno de los equipos de investigación y desarrollo de experiencias innovadoras. En consecuencia, aportan desde dos perspectivas de trabajo distintas: la de quienes se dedican a la investigación y el estudio sobre educación y la de quienes están directamente ejerciendo la labor educativa.

1. Políticas de convivencia democrática y cultura de paz en educación que integren las dimensiones académicas y formativas del currículo, orientadas a generar un modo de convivir en la escuela que incremente la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, mediante el fomento de ambientes de respeto, confianza, diálogo y organización

Ello supone la construcción de una propuesta educativa institucional que concibe la convivencia y el aprendizaje integrados desde la partida.

Esta es una primera cuestión que tensiona las políticas de convivencia: pueden verse como alternativas a políticas de mejora en el aprendizaje. La creencia, equivocada por cierto si se analizan los datos duros (Romagnoli y Valdés, documento Valoras 2007), es que cualquier agencia que ocupe tiempo que no esté directamente relacionada con el aprendizaje, deteriorará los resultados. Se basa en una teoría del aprendizaje no socio constructivista.

La sugerencia es generar una narrativa de las políticas de convivencia que aborde la cuestión desde el fondo, que refiera *antes* que a los temas de socialización, al del aprendizaje. Podríamos hablar de una política que agencie **un modo de convivir en las escuelas que incremente la calidad de la enseñanza aprendizaje, mediante el fomento de ambientes de respeto, confianza, diálogo y organización. Un modo que a la vez socializa en una moral que permite desarrollar las notas características de la sociedad del siglo XXI.**

2. Políticas de reconocimiento del derecho a la diversidad cultural como parte de la convivencia democrática, en las escuelas y en el espacio local

Promover el aprendizaje de valores democráticos, recuperando los aportes de las diferentes culturas de origen, para solucionar problemas de la vida cotidiana actual. Incorporar el enfoque intercultural y de educación ciudadana en el trabajo con padres de familia, en los comités de aula y en las escuelas de padres, a nivel de institución educativa y del espacio local.

3. Políticas de inclusión educativa concebidas como un medio esencial para mejorar la calidad de la educación y no sólo para los estudiantes con NEE

Los casos analizados dan cuenta que las reflexiones y estrategias que una escuela desarrolla al implementar prácticas educativas inclusivas, beneficia a todos los estudiantes en un currículum formativo de las habilidades y valores de convivencia. Es decir, si la voluntad política real de la política educativa y el PEI de la escuela es formar en habilidades de convivencia, esas mismas que benefician el aprendizaje, el fenómeno de “aprender a incluir” de la escuela, es en sí una estrategia didáctica.

Para ello habría que tomar algunas precauciones, según lo sugiere la lectura de los casos:

- Que la integración se vea y se comunique como un fenómeno que beneficia a la escuela, y no a los estudiantes con NEE solamente, explicando los beneficios.

- Que la integración se realice como una transformación de la escuela, y no como la incorporación de un par de profesionales expertos y unos cuantos talleres complementarios.
- Que se avance en estrategias para usar pedagógicamente al otro- diferente, demostrando los beneficios, no solo socializadores, de la inclusión.

4. Políticas de conocimiento y sensibilización social en torno a las niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales

Se busca que las madres y los padres acepten y reconozcan al hijo con necesidades educativas especiales. Asimismo, que crean en la escuela inclusiva y eliminen los prejuicios que traen consigo. Por último, que participen en la creación de un ambiente agradable y disciplinado que fomenta la participación y el aprendizaje de todos.

Una estrategia señalada es extender los aprendizajes sobre NEE hacia la sociedad y hacia otras escuelas, desde las escuelas inclusivas que han tenido un buen desempeño. Se propone la elaboración de un manual por parte de escuelas inclusivas -cuyos destinatarios pueden ser padres, maestros y escuelas de educación básica- donde se describan las características generales de las NEE, las recomendaciones de manejo familiar, posibles tratamientos, especialistas o instituciones que puedan atenderlas.

5. Políticas de inclusión educativa orientadas a garantizar la permanencia en la escuela de estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad social y educativa

La exclusión de adolescentes y jóvenes del sistema educativo constituye una situación compleja, vinculada al problema de la desigualdad social que el sistema educativo reproduce. El llamado “fracaso escolar”, que deriva en fenómenos de exclusión educativa, está relacionado con situaciones específicas de enseñanza que se produce en determinadas condiciones materiales y simbólicas de escolarización. En el fracaso y la exclusión no solo intervienen aspectos de recursos, contextos social, y pedagógicos, sino también factores inherentes a la subjetividad docente, y de los propios alumnos y sus respectivas familias.

Las experiencias analizadas permiten señalar que para garantizar el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en condiciones de equidad para toda la población se requieren políticas educativas que:

- Generen modalidades de articulación de los procesos de educación formal y no formal para la inclusión educativa -considerada en términos de permanencia en la escuela como reingreso al sistema educativo-, tratando de generar aprendizajes acerca de experiencias innovadoras que permitan abordar esta problemática desde la lógica de la construcción de comunidades de aprendizaje.
- Favorezcan la constitución de las alianzas entre el sistema educativo y las organizaciones sociocomunitarias, en tanto proceso de gestión asociada que puede habilitar el desarrollo de comunidades incluyentes. Las alianzas entre escuelas y organizaciones no sólo promueve mayores posibilidades de inclusión sino que también cambios en las “formas, estilos, modos” de hacer escuela.
- Propicien la apropiación y el desarrollo de distinto tipo de competencias sociales y comunicacionales entre los jóvenes que viven en condiciones de alta vulnerabilidad social y educativa, vinculando estos aprendizajes a la continuidad de sus trayectorias educativas.

6. Políticas de capacitación y asesoría a las instituciones en inclusión educativa

Estas deben estar dirigidas a orientar y fortalecer el trabajo pedagógico en las aulas para integrar a estudiantes con NEE, con orígenes culturales diversos y/o que viven en condiciones de alta vulnerabilidad social y educativa.

Es preciso avanzar desde la disposición y apoyo para incluir a todos los estudiantes con un trabajo curricular sólido que ofrezca alternativas de aprendizaje a cada uno según sus necesidades particulares. El éxito en términos de aprendizaje requiere de dos condiciones: plena aceptación de parte de docentes y compañeros, junto con métodos de enseñanza adecuados.

Los centros educativos requieren implementar sistemas de apoyo y seguimiento sistemático de cada estudiante, de modo de identificar sus necesidades, logros y dificultades, desarrollando estrategias pedagógicas que sean evaluadas periódicamente para determinar su pertinencia.

7. Políticas de desarrollo institucional y profesional, basadas en la reflexión pedagógica de los docentes, para la construcción de escuelas inclusivas y democráticas

Los espacios de reflexión pedagógica de los docentes son el principal soporte de la innovación. Es allí donde se crean los significados compartidos que originan los nuevos órdenes de convivencia y de accionar pedagógico.

Derivado de lo anterior, se sugiere desarrollar un espacio de desarrollo profesional e institucional, y políticas referidas a los talleres de reflexión pedagógica.

- Que apunten a valorar la reflexión en torno a temas de convivencia escolar, proyecto educativo, formación de valores como formas de desarrollo institucional, profesional, construcción de comunidad docente, desarrollo cognitivo, formación ética para vivir el siglo XXI.
- Que incluyan tiempos pertinentes para ello (reflexionar implica un ciclo del pensar colectivo, que requiere al menos dos horas)
- Que incluya capacitación para conducir las reflexiones. Los casos muestran que depende de las dinámicas de diálogo que se desarrollen, que estas reflexiones logren constituirse en fuentes de transformación.
- Que se desarrolle la capacidad de gestión y liderazgo en las escuelas (direcciones, personal de apoyo, etc.), de manera tal, que se institucionalice la práctica reflexiva como parte del proyecto educativo institucional.

La reflexión pedagógica, profesional genera un buen vínculo entre docentes y por consiguiente un buen clima de convivencia. Constituye una estrategia reparadora de malos climas laborales, que se valora explícitamente y se relaciona con la posibilidad de construir colaboración. Implementar un sistema de trabajo coordinado, planificado y basado en la colaboración, disminuye las tensiones que impone el funcionamiento de la escuela y mejora el clima escolar.

8. Políticas de gestión directiva para la construcción de escuelas inclusivas y democráticas

La gestión de innovación es un ejercicio micro político escolar, y desde las políticas, esto sugiere:

- Cuidar el perfil de los directores y directoras, para que se privilegie la comprensión de las relaciones humanas al mismo nivel que la capacidad de comprender lo pedagógico.
- Los directivos han de participar en los espacios de reflexión pedagógica. La agencia directiva se juega en la reflexión de lo cotidiano pedagógico más que en lo administrativo. En los casos estudiados, la innovación funciona cuando el directivo es el principal agente.

9. Articulación intra-institucional y la necesidad de procesos de acompañamiento

El proceso de seguimiento y acompañamiento a proyectos educativos que desarrollan políticas institucionales inclusivas y de formación en convivencia democrática es recomendable para el progreso y consolidación de los proyectos. El testimonio de las escuelas es que a las personas responsables de los proyectos les permite, entre otras cosas, no decaer en los momentos en los cuales se complica la aplicación del plan o los resultados no saltan a la vista con prontitud.

Desde la perspectiva del desarrollo de los Ministerios de Educación o sus agencias intermedias, hacerle seguimiento a la aplicación de estas políticas, brindarle asesoría y acompañamiento a las escuelas, permite al Estado aprender y retroalimentar su implementación y expansión.

10. Procesos de formación continua de los docentes en servicio

Se recomienda que las instancias de capacitación en servicio continúen y se perfeccionen. Se propone ampliar y fortalecer bibliotecas y círculos de formación en didácticas, procurando aumentar la experimentalidad en el diseño de las situaciones de aprendizaje. Los procesos de acompañamiento y formación en servicio a comunidades de aprendizaje docente, potencian el intercambio y amplifican el mejoramiento de las prácticas pedagógicas e institucionales, por su pertinencia y adecuación a las necesidades específicas de formación.

Se sugiere a los Ministerios de Educación trabajar en alianza con organizaciones de la sociedad civil, centros de investigación y desarrollo educativo, con experiencia en estas materias, y articular redes de trabajo y reflexión, que permitan avanzar tanto en el desarrollo de conocimiento y prácticas.

Dentro de esto, se sugiere asimismo, desarrollar programas de formación en resolución de conflictos, mediante capacitación docente y asesoría a las instituciones educativas. Éste es considerado un elemento importante en la búsqueda de acuerdos y como herramienta para la resolución de los problemas que se presentan cuando se cambia de estilo de gestión y se comparte la toma de decisiones.

Se requiere fortalecer el trabajo pedagógico en el aula en torno a valores y la construcción de normativas basadas en la responsabilidad, mediante capacitación docente y asesoría a las instituciones educativas. Se trata básicamente de fortalecer la construcción de normativas basadas en la responsabilidad, en un trato respetuoso y considerado, hacia y entre los alumnos y entre el personal de la escuela.

La escuela está en un momento de transición en cuanto al compromiso de los maestros. Se trata de cambiar pautas del comportamiento docente muy arraigadas así como procesos estructurales relativos al compromiso docente con su quehacer profesional. Por tanto, estas asesorías deben considerar tanto el ámbito de desarrollo curricular, como el análisis del propio quehacer profesional. Esto último, con vistas a revisar desde un nivel de profundidad mayor, aquellas prácticas coercitivas y de escaso valor pedagógico que persisten en las aulas.

11. Políticas de formación inicial docente en formación en valores y de gestión de una cultura institucional inclusiva y democrática

La formación inicial docente en estas materias es mínima y tangencial. Se requiere desarrollar programas curriculares de formación docente que contemplen tanto la educación sociomoral y el desarrollo de habilidades prosociales, como estrategias de gestión de una cultura institucional coherente y propicia al ejercicio democrático y fraterno.

12. Políticas de selección y promoción docentes, de decisión compartida con las instituciones educativas

Se requiere establecer normas y condiciones de promoción docente que permitan a los equipos directivos de las instituciones educativas decidir con base en un sistema de evaluación docente.

Para lograr la permanencia y conformidad de la planta de maestros la dirección debería poder incidir, mediante mecanismos de evaluación docente,

en su permanencia e incentivos. De este modo los y las maestras se verían motivadas y recompensadas en su compromiso, esfuerzo y quehacer dentro de la escuela.

Los directores manifestaron la carencia de mecanismos para exigir el cumplimiento de ciertos lineamientos. La existencia de un sistema promocional puede ayudar a que las demandas académicas o formales no se perciban como una cuestión individual sino institucional, aplicable a nivel de comuna, región y país.

13. Políticas de promoción y atención de la salud docente y de climas institucionales de autocuidado

La salud docente comprende aspectos como: horarios y espacios de trabajo, regulaciones laborales, incentivos y reconocimientos, recursos necesarios para el desarrollo de su labor, etc.

Asimismo, es necesario desarrollar políticas institucionales de cuidado y autocuidado del cuerpo docente. El logro de buenos resultados es producto del esfuerzo de profesores y profesoras, por lo que conviene cuidar especialmente el desgaste que produce el desempeño en contextos de alta vulnerabilidad social y económica. Que los niños vean en los docentes a personas felices, gustosas y cómodas en la vida, permite crear esperanzas y motiva al desarrollo.

14. Políticas de formación y participación de las familias en la educación en valores

Valorando las demandas de las familias en las conversaciones y las apreciaciones sobre los funcionamientos de los centros estudiados, se insiste en la continuación del enriquecimiento de los contactos con familias, aprovechando también el uso extraescolar de los centros. Igualmente, se recomienda el uso educativo de las redes sociales públicas, sobre todo de las culturales, en beneficio de las familias.

Asimismo, se sugiere desarrollar instancias de formación de padres en torno a las propuestas de convivencia y disciplina, y de educación en valores. La fortaleza del trabajo con madres y padres de familia y su gran disposición para colaborar con iniciativas de la escuela, ha sido constatado en todas las expe-

riencias. Es recomendable entonces, profundizar en un trabajo de formación de padres y madres de familia más sistemático. Esto puede representar la posibilidad de alcanzar un nivel de madurez y comprensión mayor de los propósitos de la formación valoral que la escuela quiere ofrecer, así como una mayor coordinación de esfuerzos entre familia y escuela.

15. Políticas de enriquecimiento de los modelos de promoción de la participación sociocomunitaria

A partir de los cambios identificados en los sujetos y las organizaciones, se identificaron algunos aspectos del modelo de participación que necesitan ser revisados y completados. En este sentido, se propone enriquecer los conceptos que los diferentes actores manejan sobre: participación, liderazgo, trabajo en equipo y autonomía. Se menciona también: la exploración del imaginario que tiene la comunidad sobre la infancia, sobre la participación ciudadana y su relación con la política. Se sugiere enfatizar el establecimiento de puentes entre el problema identificado por la comunidad educativa y una visión más amplia, tanto de su comunidad local como del país.

Asimismo, se sugiere retomar o crear estrategias para acompañar los procesos participativos, de modo que se conviertan en prácticas cotidianas. Se expone la necesidad de buscar diversas estrategias para el intercambio entre los distintos actores sociales que están participando en torno a un mismo objetivo, para favorecer la visión global del proyecto del que forman parte.

16. Políticas de fortalecimiento de la institucionalidad de las Redes Educativas, como espacio de concertación entre el sector educación y el gobierno local, para mejorar los aprendizajes y desarrollar una propuesta de educación ciudadana democrática

Incorporar las Redes al proceso de descentralización educativa, con recursos, autonomía pedagógica y de gestión, para desplegar iniciativas concertadas entre el sector educación y el gobierno local.

Incorporar los tiempos que dedican los docentes y directivos al desarrollo de las redes, en sus horarios de trabajo, de modo que puedan articular su liderazgo en la red con la gestión de la escuela y su labor pedagógica.

17. Políticas de coordinación y apoyo a la gestión democrática de las escuelas desde los gobiernos locales, que permita “romper” con culturas escolares largamente jerárquicas y autoritarias

Desde una perspectiva sistémica, es esperable que en una organización educativa las acciones transformadoras de un subsistema afecten y se muevan en interacción con otras. Se esperaría que en cualquier esfuerzo innovador se contemple co-construir con los actores extra escuela que interactúan con ella. Sin embargo, en sistemas jerárquicos como la escuela parece no ser lo habitual. La relación con los jefes es de espera, demanda, acusaciones u obediencias; no de reflexiones, discusiones, construcciones conjuntas.

Los colegios estatales/municipales tienen en general una autoridad sobre el director, -la autoridad sostenedora, que administra los recursos, o supervisora, que guía en las directrices técnicas. En tanto no haya construida una buena alianza, naturalmente las innovaciones encuentran en esta autoridad superior la principal fuerza opositora. La construcción de alianzas para el logro de los proyectos parece ser central, por lo complejo de la tarea educativa. Pero para proyectos de innovación en convivencia se duplica el valor, en tanto ellos desafían la cultura imperante.

Dado lo anterior, cualquier cambio en las autoridades políticas constituye peligro potencial para las innovaciones en ciernes en las escuelas: al no estar *los nuevos* encargados sensibilizados a la narrativa y significados que sustenta una determinada innovación, pueden dejar de dar recursos para acciones estratégicas y determinantes. Conviene estar atentos al iniciar un mandato, respecto de lo que se viene tejiendo en el mandato anterior, no vaya a ser que se destruya lo que costó tiempo construir y se convierta en un factor que en sí mismo afecte negativamente la convivencia.

18. Políticas de financiamiento de la educación favorables a políticas institucionales inclusivas y a una gestión orientada al desarrollo integral

Los contextos y condiciones en que se desenvuelven las instituciones determinan los niveles de complejidad para la implementación de políticas y programas de innovación educativa. Se observa que la escuela ha desarrollado una especie de tolerancia pasiva ante el problema de los recursos y sus consecuencias, como la

alta rotación de docentes o carencias importantes en instalaciones. De las experiencias se aprende que es preciso resolver la gestión financiera y administrativa de la escuela con vistas a garantizar su subsistencia y asegurar que el proyecto educativo no sufra por falta de recursos y de capacidad para retener a los mejores docentes.

Asimismo, se requiere establecer las estructuras y condiciones básicas para la aplicación de políticas institucionales de convivencia democrática y cultura de paz. Son consideradas como condiciones esenciales: la conformación de un equipo coordinador de convivencia e integrar en él a un docente directivo; asignar y financiar un tiempo para el desempeño de sus funciones; y establecer y financiar tiempos y espacios para la reflexión pedagógica de docentes.

19. Políticas de apoyo al desarrollo de investigación, sistematización y difusión de programas y prácticas educativas innovadoras en el ámbito de la inclusión educativa, la convivencia democrática y la cultura de paz

Se propone crear condiciones favorables, tiempo, recursos, asesoría, para la investigación y la sistematización de experiencias innovadoras, pedagógicas y de gestión.

La experiencia de sistematización e investigación conjunta de investigadores y representantes de las experiencias innovadoras, permitió a sus miembros continuar fortaleciendo su quehacer institucional. A su vez, haber analizado en conjunto los hallazgos permite construir una mirada diferente acerca de los programas, con una perspectiva no sólo más crítica sino de mediano plazo. Por un lado, los profesionales pueden liberarse de la cotidianidad del proyecto, detenerse y mirar su práctica. Por otro, logran conocer e incluir la visión de otros actores. Se recomienda, además, profundizar las experiencias e iniciativas de innovación educativa que están desarrollando los docentes y directivos en el campo pedagógico y en la gestión, para incorporarlas en las estrategias de formación continua de docentes.

III

ANEXO: EXPERIENCIAS INVESTIGADAS

Las siguientes experiencias se encuentran disponibles en su versión completa en el sitio Web de la Red Innovemos: www.redinnovemos.org

Nombre de la experiencia: <i>“Construcción de procesos asociativos entre la educación formal y no formal para mejorar la inclusión educativa y social de jóvenes”</i>	
Ciudad: Alumine, Provincia de Neuquén	País: Argentina
Equipo ejecutor de la experiencia: - CPEM No. 14 - Biblioteca Miguel A. Camino	Equipo de Investigación: Fundación SES www.fundses.org.ar
Ámbito de la Innovación: inclusión educativa de jóvenes de sectores urbano-marginales.	Tiempo de Desarrollo: 4 años
Población beneficiaria directa: estudiantes del CPEM y jóvenes de la localidad de Aluminé que han abandonado el sistema escolar.	Modalidad y Nivel Educativo: articulación entre educación media formal y educación no formal (Biblioteca Comunitaria)
Descripción general Experiencia educativa destinada a generar inclusión y permanencia de jóvenes con menos oportunidades en el sistema educativo. Se generan espacios de capacitación y recreación para jóvenes, destinados a: mejorar la retención educativa; mejorar las trayectorias escolares y reincluirlos en el sistema educativo, a través del desarrollo de talleres de teatro, murales, música, revista y capacitación en oficios. Se sustenta en la promoción de la participación comunitaria de los jóvenes; la construcción de espacios de comunicación y expresión y una propuesta pedagógica basada en los supuestos de la Educación Popular. La escuela es concebida como un espacio de construcción de saberes y atención integral a la situación de los jóvenes.	

Nombre de la experiencia: <i>“Construcción de procesos asociativos entre la educación formal y no formal para mejorar la inclusión educativa y social de jóvenes”</i>	
Ciudad: Trelew, Pcia. Chubut	País: Argentina
Equipo ejecutor de la experiencia: Asociación de Nadies y Derechos	Equipo de Investigación: Fundación SES www.fundses.org.ar
Ámbito de la Innovación: inclusión educativa de jóvenes de sectores urbano-marginales.	Tiempo de desarrollo: 6 años
Población beneficiaria directa: estudiantes de las 5 escuelas de Trelew y jóvenes de la localidad que han abandonado el sistema escolar.	Modalidad y Nivel Educativo: educación no formal en articulación con los establecimientos de educación formal.
<p>Descripción general</p> <p>Desarrollo de talleres de producción radial, dispositivo educativo y recreativo flexible que utiliza herramientas de la comunicación, orientado a: promover el desarrollo integral, la contención y el sostenimiento de la continuidad en el sistema educativo de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Complementariamente desarrollan talleres de plástica, música, cerámica, apoyo escolar y actividades deportivas.</p> <p>La articulación con las escuelas es una de las estrategias claves para llevar adelante los proyectos, en esto juega un rol fundamental el docente de orientación y tutoría que acompaña a los jóvenes. Con él, se acuerdan los aportes del taller a los contenidos curriculares.</p> <p>Los talleres además de estar orientados al aprendizaje contribuyen a la construcción de vínculos más solidarios, a la participación creativa, al aprendizaje vivencial fortaleciendo los vínculos familiares e institucionales y de contención afectiva de los jóvenes.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“La Historia nos nombra y nosotros nombramos nuestra Historia”</i>	
Ciudad: San Martín, Pcia. Buenos Aires	País: Argentina
Equipo ejecutor de la experiencia: Centro Educativo Complementario 802, Distrito General San Martín	Equipo de Investigación: Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES) www.cipes.org
Ámbito de la Innovación: Inclusión educativa de jóvenes en riesgo de deserción escolar	Tiempo de desarrollo: 3 años
Población beneficiaria directa: niños y adolescentes estudiantes del Centro Educativo Complementario.	Modalidad y Nivel Educativo: educación pública no formal; complementaria a educación primaria y media.
Descripción general El CEC 802 es una institución educativa no formal inserta en el Sistema Educativo de la Pcia. de Buenos Aires que funciona como un centro educativo complementario a la educación formal a fin de fortalecer la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y el logro de aprendizajes de calidad. Las estrategias educativas que desarrolla trascienden lo estrictamente escolar y buscan consolidar una cultura institucional integradora de la diversidad; favorecer estructuras autónomas de pensamiento y superar lo asistencial para aportar a la promoción de lo participativo y democrático. Sustenta su accionar en los principios de la Pedagogía Social que ve al sujeto de aprendizaje como sujeto participante y la Psicología Comunitaria que se preocupa por la articulación entre comunidad de aprendizaje, comunidad educativa y comunidad familiar y barrial. A su vez toma los aportes de la Pedagogía Dialógica que considera al proceso de enseñanza aprendizaje como producción colectiva sustentada en la circularidad de los roles de docente y alumno.	

Nombre de la experiencia: <i>“Redes Educativas: compartiendo responsabilidades por el Derecho a la Educación. Gestión y liderazgo democrático de la red de escuelas de Pampa de Cueva-Independencia-Lima”</i>	
Ciudad: Independencia, Lima	País: Perú
Equipo ejecutor de la experiencia: Red de Escuelas de Pampa de Cueva, Independencia, Lima	Equipo de Investigación: TAREA-Asociación de Publicaciones Educativas www.tarea.org.pe
Ámbito de la Innovación: educación para la democracia	Tiempo de desarrollo: 8 años
Población beneficiaria directa: comunidades educativas de las escuelas que integran la Red	Modalidad y Nivel Educativo: educación básica.
<p>Descripción general</p> <p>Las redes educativas surgen en el distrito de Independencia por iniciativa de la Asociación de Directores del Distrito de Independencia (ADI) y un grupo de docentes. Desde sus inicios, TAREA apoyó esta iniciativa, valorándola como una importante experiencia de articulación entre las escuelas y la comunidad en torno al derecho a la educación y los derechos de la infancia. En 1998 se formó la primera red en la zona de Pampa de Cueva.</p> <p>En su primera etapa, las redes educativas articularon sus esfuerzos alrededor de la difusión y compromiso con los derechos de la niñez, con el propósito de mejorar sus prácticas pedagógicas: contenidos, metodología, participación. Las redes se constituyeron en espacio de coordinación, encuentro, reflexión y formación en torno a intereses compartidos, con la finalidad de romper el aislamiento de las escuelas y afrontar problemas comunes, involucrando a los padres de familia y a la comunidad. La experiencia de las redes contribuyó a formular el proyecto “Aprendiendo a democratizar la escuela pública” (2001-2005) y a su vez, se nutrió de sus aportes teóricos y logros respecto a: (i) promover la renovación del rol de los sujetos sociales; (ii) propiciar aprendizajes ciudadanos y fomentar vínculos de colaboración de carácter participativo y plural en la escuela y comunidad; (iii) fortalecer valores y prácticas democráticas, y (iv) promover el liderazgo y la participación ciudadana de redes educativas en la comunidad.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“Una comunidad que aprende y participa”</i>	
Ciudad: Tlalpan, Distrito Federal	País: México
Equipo ejecutor de la experiencia: ACUDE (Hacia una cultura democrática)	Equipo de Investigación: INIDE, Universidad Iberoamericana http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgInvestigacion&seccion=invinide
Ámbito de la Innovación: educación para la democracia	Tiempo de desarrollo: 6 años
Población beneficiaria directa: comunidad educativa y local de Tlalpan, en especial los niños.	Modalidad y Nivel Educativo: educación comunitaria
<p>Descripción general</p> <p>El proyecto “Una comunidad que aprende y participa” tiene como uno de sus antecedentes inmediatos el trabajo de promoción de la participación infantil y juvenil desarrollado en el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (Comexani), una asociación civil que desde 1992 viene promoviendo el conocimiento y defensa de los derechos humanos de los niños y niñas.</p> <p>En 2001 se inicia una experiencia de investigación-acción con el fin de desarrollar, a partir de la práctica, una propuesta metodológica para la promoción de la participación con un enfoque territorial, que coloque las preocupaciones de los niños y niñas en el centro de la movilización. Se desarrollaron las acciones primero en las cinco zonas de la Delegación, en una etapa de sensibilización de la comunidad sobre las problemáticas que preocupan a los niños, para posteriormente focalizar la promoción de la participación en una colonia y en la escuela de la localidad.</p> <p>Se cuenta con la sistematización de cinco años de experiencia, con diversos materiales de difusión incluidos artículos, ponencias y dos videos. Actualmente están trabajando en la elaboración de un paquete de materiales para la difusión de la experiencia: un documento conceptual, una guía metodológica para el proceso de participación, una guía para la promoción de la participación en el ámbito escolar y un material de presentación digital con sugerencias de actividades para la promoción de la participación en grupos de niños, jóvenes y adultos.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“Compartiendo responsabilidad en la convivencia escolar”</i>	
Ciudad: San Isidro de Heredia	País: Costa Rica
Equipo ejecutor de la experiencia: Escuela Líder José Martí	Equipo de Investigación: Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica – Red de Convivencia Escolar www.ucr.ac.cr
Ámbito de la Innovación: convivencia escolar; cultura de paz.	Tiempo de desarrollo: 2 años
Población beneficiaria directa: comunidad educativa de la escuela José Martí	Modalidad y Nivel Educativo: educación básica, sistema formal.
<p>Descripción general</p> <p>La Universidad de Costa Rica, desde el año 1993, ha mantenido vigente un proyecto de investigación-acción, de orden cualitativo e interdisciplinario dirigido a la comprensión y propuestas para el manejo de la disciplina en la búsqueda de ambientes de convivencia armónica en el ámbito escolar.</p> <p>En el año 2005, la Fundación Costa Rica-Estados Unidos, abre una ventana de cooperación en educación y se propone el proyecto “Plan de capacitación para la convivencia armónica en las aulas y los centros educativos”, obteniéndose un financiamiento que ha permitido desarrollar durante el año 2006 un programa de capacitación en todo el país, con la participación de más de 2700 educadores de todos los niveles: preescolar, escolar, secundaria. Asimismo, han participado profesionales en orientación, educación especial, psicología, personal directivo, etc.</p> <p>Para la acreditación de la capacitación, las personas participantes, elaboran una propuesta para desarrollar un programa de manejo de la disciplina que facilita la convivencia armónica en las aulas y centros educativos, con el fin de prevenir conductas perturbadoras que inciden en el rendimiento académico del estudiantado y en la salud mental del personal docente.</p> <p>En una segunda fase, actualmente en desarrollo, se está dando seguimiento a aquellos proyectos que presentan alguna innovación en la propuesta de ambientes y estrategias que permitan la convivencia armónica en las aulas y centros educativos. En este contexto se enmarca la experiencia desarrollada en la Escuela Líder José Martí de San Isidro de Heredia, cuyo objetivo central es generar y aplicar estrategias de intervención en los niveles preventivo, de apoyo y correctivo que faciliten la convivencia armónica en las aulas del primer nivel educativo que labora en él.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“Mejorar la convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral”</i>	
Ciudad: La Luz, Salvatierra, Guanajuato	País: México
Equipo ejecutor de la experiencia: Escuela Primaria Justo Sierra	Equipo de Investigación: Univ. Iberoamericana de León – Red de Convivencia Escolar www.leon.uia.mx
Ámbito de la Innovación: formación en valores; convivencia escolar.	Tiempo de desarrollo: 6 años
Población beneficiaria directa: comunidad educativa de la escuela	Modalidad y Nivel Educativo: educación básica, sistema formal.
<p>Descripción general</p> <p>La Escuela Primaria Justo Sierra atiende a 139 alumnos que pertenecen a los sectores rurales del municipio de Salvatierra, Guanajuato.</p> <p>La experiencia surge por la intención de la comunidad educativa de transformar situaciones de convivencia complejas que dificultaban las relaciones al interior de la escuela y el clima para el aprendizaje. Con el apoyo de la Maestría en Gestión e Innovación Educativa para directores de educación básica que diseñó la Universidad Iberoamericana de León, realizada por el director de la escuela, se inicia un proyecto para formar en valores en la escuela.</p> <p>El objetivo principal es que los alumnos, maestros, padres de familia y demás miembros que componen la comunidad escolar, vivan los valores y que estos ayuden a mejorar los rendimientos escolares; que se establezcan ambientes favorables; garantizar la atención digna a los alumnos con condiciones especiales para que la escuela sea integradora, y finalmente, formar en los alumnos, maestros y padres de familia una autonomía moral para que tomen decisiones con madurez y ética utilizando a la justicia como un valor universal importante.</p> <p>En estos momentos existe el dominio conceptual de los valores, y a la vez se tiene la intención de continuar con la oferta valoral por parte de los maestros. La responsabilidad ha avanzado en la mayoría de los actores educativos sin la necesidad de estar la autoridad continuamente con la alusión a esas reglas. Los estudiantes han desarrollado la reflexión y el análisis crítico y el trato entre ellos ha mejorado mucho. Los padres de familia son más participativos en los rendimientos escolares de los alumnos. Tienen sentido de pertenencia. La mesa directiva dentro de su programa de trabajo ha propuesto actividades para mantener una intención de formación de valores. Existe un ambiente agradable entre los miembros, de confianza, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia e igualdad.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“La integración y el desarrollo de valores para la convivencia ”</i>	
Ciudad: La Luz, Salvatierra, Guanajuato	País: México
Equipo ejecutor de la experiencia: Escuela Primaria Justo Sierra	Equipo de Investigación: Univ. Iberoamericana de León – Red de Convivencia Escolar www.leon.uia.mx
Ámbito de la Innovación: inclusión de estudiantes con NEE; convivencia escolar	Tiempo de desarrollo: 15 años
Población beneficiaria directa: comunidad educativa del Instituto Villa Educare	Modalidad y Nivel Educativo: educación inicial y básica; sistema educativo formal.
<p>Descripción general</p> <p>El Instituto Villa Educare, es una escuela particular, creada en 1992, cuya labor va dirigida a los 3 grados de educación preescolar, los 6 grados de educación primaria y un grupo denominado de apoyo para niños con necesidades educativas especiales.</p> <p>El Proyecto Educativo de la escuela se basa en el concepto de la nueva educación, dentro de un enfoque constructivista, cognoscitivista y humanista. Parte de la idea de ver al alumno de una manera integral respetando sus diferencias individuales. Se pone un cuidado especial en la forma en la que se establecen los vínculos de relación entre la comunidad lo que se refleja en la manera cómo se corrige al niño/a, la manera como se dirige al docente, la manera como se aplica el modelo disciplinario, entre otros, lo que en conjunto origina que se viva un desarrollo valoral comunitario.</p> <p>El Instituto Villa Educare surge como alternativa para integrar niños/as con necesidades educativas especiales en un momento en el que no existía aún la integración dentro del modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De esta manera, se crea el grupo de apoyo especial integrando a la educación regular a aquellos niños/as que no tenían un lugar específico a donde acudir para obtener su educación formal. En estos últimos 3 años también se han llevado a cabo algunos casos de integración de niños/as con dificultades de socialización, es decir, niños que generalmente no saben relacionarse con los demás niños/as y lo hacen por medio de actitudes de intolerancia, impaciencia, sin tomar en cuenta los puntos de vista de sus compañeros/as, con un actuar de manera impulsiva, entre otras actitudes. En estos casos, se establece un plan de acción específico que ayude a mejorar su convivencia con los demás y viceversa.</p> <p>En Villa Educare, las necesidades educativas especiales de los niños/as son vistas como una oportunidad para todos de aprender a compartir, a esperar, a tolerar, a reconocer que sólo ayudándose mutuamente pueden aprender.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“La convivencia y la creación de condiciones para la equidad”</i>	
Ciudad: Tonalá, Jalisco	País: México
Equipo ejecutor de la experiencia: Escuela Primaria Pública Idolina Gaona de Cosío	Equipo de Investigación: Univ. Iberoamericana de León – Red de Convivencia Escolar http://web.iteso.mx/iglom/
Ámbito de la Innovación: participación y convivencia escolar	Tiempo de desarrollo: 10 años
Población beneficiaria directa: comunidad educativa de la escuela Idolina Gaona de Cosío	Modalidad y Nivel Educativo: educación básica; sistema educativo formal.
<p>Descripción general</p> <p>La escuela se encuentra ubicada en una zona con amplia diversidad social, acuden a ella niños de diferentes estratos sociales, desde clase popular, hijos de inmigrantes, hasta hijos de profesionales y técnicos de clase media, lo cual plantea retos importantes al centro educativo, principalmente los relacionados con la convivencia y la creación de condiciones de equidad para llevar a cabo la labor educativa.</p> <p>Pasando por un largo proceso de mejora, en la fase más reciente se ha promovido la participación de las familias en el mejoramiento del clima y la seguridad escolar. Dada la diversidad social y cultural de la población escolar, en 1997 se inició el trabajo con las familias de los alumnos para buscar fórmulas de participación y apoyo frente a la problemática de inseguridad que se vivía en el entorno de la comunidad en que se encuentra la escuela, por esa razón los padres de familia son convocados por las autoridades escolares y los profesores para participar en la solución del problema. A la fecha, las familias se encuentran organizadas en diferentes comisiones designadas por ellos mismos y orientadas a la atención de problemas específicos como: infraestructura, seguridad escolar y la comisión de desayuno escolar para niños y niñas de menores recursos.</p> <p>La escuela, como ámbito de la sociedad, constituye el espacio social propicio para aprender y desarrollar las habilidades para la vida comunitaria. La problemáticas experimentadas en la sociedad, se hacen presentes en la escuela a través de la presencia de las familias y los diferentes agentes educadores, cuya relación modela muchas de las prácticas de la vida social. Por ende, en la comunidad escolar se encuentran una infinidad de oportunidades para construir conocimientos y habilidades relacionadas con la solución de problemas comunitarios a través de la cooperación y desarrollar la experiencia de las personas para el mejoramiento de la convivencia, la vida comunitaria y la realización de las metas humanas.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“Huellas: Los niños incluyen a los niños”</i>	
Ciudad: Guadalajara, Jalisco	País: México
Equipo ejecutor de la experiencia: Colegio Huellas	Equipo de Investigación: Universidad Iberoamericana de León – Red de Convivencia Escolar http://web.iteso.mx/iglom/
Ámbito de la Innovación: inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales; formación en valores; convivencia escolar.	Tiempo de desarrollo: 15 años
Población beneficiaria directa: comunidad educativa del Colegio Huellas	Modalidad y Nivel Educativo: educación inicial, básica y media; sistema educativo formal.
<p>Descripción general</p> <p>El Colegio Huellas desarrolla una propuesta educativa alternativa, en la que la inclusión de todos los niños y niñas con necesidades especiales es bienvenida. El colegio recibe familias (sea cual sea su configuración) que buscan una propuesta de educación alternativa. En todos los grupos se incluyen dos niños con discapacidad (física o intelectual)</p> <p>El objetivo central es formar niños y jóvenes sensibles y pensantes, que se comprometan crítica y solidariamente consigo mismos, con su comunidad y con la vida; que sepan encontrar su lugar en el mundo, comprendan que la felicidad se construye con los otros y que estén donde hayan escogido estar, con conciencia y decisión. Para esto el colegio ofrece un espacio cálido y armónico donde la construcción del conocimiento convoca a padres, niños y maestros, a pensar, convivir y trabajar para la transformación personal y comunitaria; desarrollando la confianza en sí mismos y en los demás, la creatividad, la empatía, el sentido crítico, la solidaridad y la autonomía.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“Formación de la democracia y calidad educativa”</i>	
Ciudad: Puente Alto, Santiago	País: Chile
Equipo ejecutor de la experiencia: Colegio Monte de Asís	Equipo de Investigación: Programa Valoras, Pontificia Universidad Católica de Chile – Red de Convivencia Escolar www.valorasuc.cl
Ámbito de la Innovación: educación en valores; convivencia escolar.	Tiempo de desarrollo: 9 años
Población beneficiaria directa: comunidad educativa del Colegio Monte de Asís	Modalidad y Nivel Educativo: educación inicial, básica y media; sistema educativo formal.
<p>Descripción general</p> <p>El Colegio Monte de Asís, ubicado en un sector urbano vulnerable, se creó con el propósito explícito de ofrecer una oferta educativa de calidad a la población de ese sector. El Programa “Valoras”, de la Universidad Católica de Chile, programa de formación de valores y habilidades para promover una convivencia basada en el respeto, el sentido de comunidad y la democracia, fue incorporado por la escuela, sus sostenedores y directores, como aporte a su propio proyecto.</p> <p>La motivación para incorporar el programa Valoras fue pasar de una enseñanza de valores que ellos consideraban bastante tradicional a un currículum de formación en valores. La convivencia escolar era un foco “si no hay buena convivencia no hay buenos aprendizajes”, explicaba la directora. Incorporaron talleres pedagógicos en temas de formación de valores en los espacios de reflexión mensuales con docentes, padres y estudiantes.</p> <p>El objetivo principal de esta innovación es desarrollar un ambiente formativo para el desarrollo de los valores y habilidades ligadas a una cultura de respeto a todos como iguales, sentido de comunidad y democracia. Esto implicó la capacitación de un Equipo Coordinador de Convivencia; el fortalecimiento de la reflexión pedagógica crítica en torno a la convivencia de curso (disciplina) alianza con la familia, vínculo pedagógico y formación de habilidades socioafectivas; la implementación de metodologías para el trabajo con normativas de curso autogeneradas y para el trabajo con los padres en las reuniones de curso.</p>	

Nombre de la experiencia: <i>“Valores para la convivencia”</i>	
Ciudad: Diego de Almagro, Salvador, Región de Atacama	País: Chile
Equipo ejecutor de la experiencia: Escuela Aliro Lamas	Equipo de Investigación: Programa Valoras, Pontificia Universidad Católica de Chile – Red de Convivencia Escolar www.valorasuc.cl
Ámbito de la Innovación: convivencia escolar	Tiempo de desarrollo: 2 años
Población beneficiaria directa: comunidad educativa de la Escuela Aliro Lamas	Modalidad y Nivel Educativo: educación inicial, básica y media; sistema educativo formal.
<p>Descripción general</p> <p>Con el apoyo del Programa “Valoras” de la Universidad Católica, se constituye en la Escuela Aliro Lamas un equipo coordinador de convivencia que desarrolló un trabajo que permitió que, poco a poco, los profesores se fueran incorporando en una reflexión pedagógica en torno a la formación en valores y la convivencia escolar. Esto originó una serie de acciones con estudiantes y padres de la comunidad educativa. Al final de la experiencia, mejoró la convivencia entre los docentes y estudiantes y se elevaron los resultados educativos.</p> <p>El proyecto tuvo como objetivo desarrollar un ambiente formativo para el desarrollo de los valores y habilidades ligadas a una cultura de respeto a todos como iguales, sentido de comunidad y democracia. Esto se abordó a través de la capacitación de un Equipo Coordinador de Convivencia; el fortalecimiento de reflexión pedagógica crítica en torno a la convivencia de curso; la implementación de metodologías para el trabajo con normativas de curso autogeneradas y para el trabajo con los padres en reuniones de curso.</p> <p>Actualmente el proyecto se encuentra en una fase de redefinición y reactivación, ya que durante un año estuvo detenido porque al cambiar de autoridades municipales no se contó con recursos y tiempos para asegurar su continuidad.</p>	

<p>Nombre de la experiencia:</p> <p><i>“Re-construyendo en la educación inicial aprendizajes sociales para los valores democráticos”</i></p>	
<p>Ciudades: Caracas y Región de la Guajira (límite con Colombia)</p>	<p>País: Venezuela</p>
<p>Equipo ejecutor de la experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un centro Simoncito localizado en un vecindario urbano integrado. • Un centro Simoncito ubicado en un vecindario urbano desintegrado. • Un centro Simoncito localizado en un vecindario rural. • Un centro Simoncito ubicado en una comunidad indígena. 	<p>Equipo de Investigación:</p> <p>Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Universidad Central de Venezuela</p> <p>http://www.cendes-ucv.edu.ve</p>
<p>Ámbito de la Innovación: formación en valores, educación para la democracia</p>	<p>Tiempo de desarrollo: 5 años</p>
<p>Población beneficiaria directa: comunidades educativas de los Centros Simoncitos y comunidad circundante</p>	<p>Modalidad y Nivel Educativo: educación inicial.</p>
<p>Descripción general</p> <p>La Red de Centros de Educación Inicial del Programa Gubernamental Simoncito constituye parte de una política educativa novedosa dirigida a universalizar la educación de la primera infancia de acuerdo con un modelo integral que busca generar espacios para el aprendizaje de habilidades sociales, arraigado en las necesidades comunitarias y en promoción de la identidad y la diversidad cultural de las mismas.</p> <p>Iniciada la innovación en el año 2003, con infraestructuras adecuadas, equipos académicos entrenados, recursos suficientes y gestiones eficientes, han centrado su estrategia pedagógica en la educación en valores como medio para el desarrollo de los niños y sus familias en una convivencia democrática sustentada en los valores de solidaridad, justicia y búsqueda del bien común.</p>	

Nombre de la experiencia: “ <i>Proyecto Rescate</i> ”	
Ciudad: Campinas, São Paulo	País: Brasil
Equipo ejecutor de la experiencia: Escola Municipal Profesora Dulce Bento de Nascimento	Equipo de Investigación: Núcleo de Estudios de Políticas Públicas – NEPP/Unicamp
Ámbito de la Innovación: atención de la diversidad desde un enfoque inclusivo	Tiempo de desarrollo: 3 años
Población beneficiaria directa: estudiantes con problemas de rendimiento escolar, en riesgo de fracaso escolar (repitencia y/o deserción)	Modalidad y Nivel Educativo: educación básica, sistema escolar formal.
<p>Descripción general</p> <p>La Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental “Prof^a Dulce Bento de Nascimento” desarrolla una experiencia innovadora de educación inclusiva y promoción de la convivencia democrática.</p> <p>La escuela atiende una población estudiantil muy heterogénea; algunos son hijos de familias de alto nivel intelectual y otros de familias con varios problemas sociales, semialfabetizadas. Esta heterogeneidad representa un gran desafío para la escuela.</p> <p>Dentro de los múltiples proyectos que desarrolla la escuela el Proyecto Rescate se orienta claramente a atender la diversidad de sus estudiantes. Este proyecto consiste en una actividad de refuerzo escolar en lectoescritura para los estudiantes que presentan rezago en el proceso de alfabetización. Las actividades de refuerzo educativo se desarrollan en el horario alterno a la jornada escolar regular.</p> <p>El logro de lectoescritura tiene un fuerte impacto en la permanencia de los estudiantes en la escuela y en el desarrollo de las competencias de las diversas áreas de aprendizaje.</p> <p>Este proyecto tiene un carácter inclusivo, ya que ofrece oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes según sus necesidades, de modo que todos participen efectivamente y con buenos logros del proceso educativo.</p>	

ESTUDIO DE CASOS MÉXICO

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE



Equipo de investigación *

Paloma Ramírez

Patricia Carbajal

Cecilia Fierro

* Paloma Ramírez es Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por parte del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional. Responsable del trabajo de campo y de la primera integración del caso; Patricia Carbajal, Maestra en Currículum y Desarrollo Moral por la OISE Universidad de Toronto, académica de la UIA León, apoyó el diseño del estudio y coordinó el trabajo de campo; Cecilia Fierro, Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Directora General Académica de la UIA León, es responsable de la investigación y del caso. Agradecemos la colaboración de las alumnas Ángela Delgado, Viridiana Estrada y Daniela Ríos quienes realizaron sus prácticas de Investigación Cualitativa en apoyo a este proyecto..

MEJORAR LA CONVIVENCIA ENTRE LOS ACTORES EDUCATIVOS MEDIANTE UNA OFERTA VALORAL

**Escuela Primaria Justo Sierra,
Salvatierra, Guanajuato, México**

INTRODUCCIÓN

La experiencia de innovación en formación valoral de la escuela Justo Sierra se desarrolla en un contexto —el de la escuela pública mexicana rural— en el cual *innovar por iniciativa propia* no sólo significa ir contra las prácticas establecidas, sino cuestionar implícitamente a un sistema que, amparado en consideraciones burocráticas y corporativas, ha desplazado de manera fundamental la atención a los alumnos y su aprendizaje como el centro y razón de ser de la escuela. La inercia a la que ha conducido décadas de funcionamiento escolar bajo estos criterios, tiene como uno de sus rasgos principales el desalentar la construcción de un sentido profesional en los docentes en tanto que enseñantes; pero más aún, el de inhibir toda práctica docente que se salga de los parámetros institucional y corporativamente establecidos, máxime si implica un reconocimiento de los derechos de los usuarios del servicio educativo, así como una asunción de obligaciones docentes. Así, la búsqueda de esta escuela en términos de innovación en formación valoral, equivale a un esfuerzo a contracorriente y desarrollado “en los márgenes del sistema”.

Adicionalmente, el hecho de que la iniciativa de la innovación tenga como núcleo de interés la preocupación en torno a los valores, es también motivo de interés, ya que el tema ha sido muy escasamente atendido debido a tensiones históricas en torno a la laicidad de la educación pública¹. Es muy reciente la in-

¹ La Laicidad aparece implícitamente contenida en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 al excluirse la religión de la enseñanza; ésta es refrendada en 1874 y reforzada en 1888 con la prohibición de los ministros de culto y religiosos de participar en educación. Latapí (2003): 15

clusión de un programa curricular de formación valoral² en la educación básica mexicana.

Se trata de la iniciativa de una persona que a lo largo de muchos años ha ido configurando una idea, dándole forma y logrando con perseverancia sumar a los docentes de su escuela y a los padres de familia, con mayor o menor claridad de los propósitos, en torno a un esfuerzo centrado en la responsabilidad como eje en la construcción de una comunidad educativa. Utilizando los apoyos que ha podido obtener a través de espacios de formación, de convocatorias nacionales y de gestiones con el sistema educativo y la municipalidad, el proyecto se ha mantenido, logrando incluso que quienes van a trabajar a otros lugares comiencen a promover cambios en los planteles a los que llegan.



² La asignatura de “moral” (con cambios de nombre) se mantuvo en el currículo a lo largo del siglo XIX; progresivamente se fue consolidando una asignatura de moral con bases seculares, desvinculada de las creencias religiosas. A partir de los gobiernos revolucionarios, se coloca un nuevo acento en el civismo a costa de la moral, la cual pierde presencia en el currículo explícito, de acuerdo con Meneses (1988:407) quien afirma que el término “ética” figuró por última vez en el programa de estudio de primaria en 1957 (Ibíd. 16-23). Así la reciente introducción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria. SEP Subsecretaría de educación Básica, en el ciclo escolar 2006 representa una propuesta de política educativa relevante y novedosa.

I

CONTEXTO GENERAL DE LA ESCUELA Y DEL CASO

1. DATOS GENERALES

La escuela Justo Sierra tiene 67 años en la ubicación actual dentro de la comunidad rural de la Luz, de 1.500 habitantes, en el Municipio de Salvatierra del Estado de Guanajuato.

A través de los años la escuela ha cambiado su infraestructura; de haber tenido pocos salones y patios de tierra abiertos al campo aledaño, ahora se cuenta con salones para cada grado, una cancha de basketball con gradas, el perímetro de la escuela está cercado y hay patiecitos de concreto con hermosas jardineras.

La población que atiende es de 139 alumnos y 112 padres de familia cuya economía depende principalmente de actividades de agricultura, ganadería y comercio. También hay jornaleros y profesionistas. La comunidad está atravesada por altos índices de migración y por la necesidad de las madres de familia de buscar fuentes de trabajo para apoyar a sus hijos. Esto ha reconfigurado la dinámica familiar ya que a la ausencia del padre y de hermanos mayores, se suma la situación de la madre trabajadora, en ocasiones fuera de la localidad. Por ello no es extraño que muchas veces los propios niños de primaria se hagan cargo de sus hermanos menores.

Dentro del alumnado se reciben a niños y niñas con necesidades educativas especiales, por lo que también se inscribe como una Escuela Integradora. Las escuelas públicas como esta no tienen un proceso de selección, sino que les corresponde dar educación a toda la población a la que tengan capacidad de atender. Cuando hay un caso de algún niño que necesite una revisión externa, reciben apoyo de personal especializado en Educación Especial o de Psicología, quien se

encarga de hacer todas las valoraciones necesarias. También existe un acompañamiento cercano del Supervisor de esa zona escolar, quien orienta o da sugerencias al trabajo que se realiza en la escuela.

2. PROYECTO EDUCATIVO

La escuela Justo Sierra se ciñe al Proyecto Educativo de la Secretaría de Educación Pública a nivel federal. La innovación que se implementa se puede inscribir en uno de los objetivos que la SEP plantea en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012: *“Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.”*

De manera específica el proyecto responde a uno de los elementos centrales planteados en la Reforma de la Educación Básica iniciada en México en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual tuvo como uno de sus ejes principales reconocer la centralidad del trabajo de la escuela en la transformación del sistema. A partir del 94 inicia un esfuerzo de cambio en la gestión escolar alrededor del llamado “Proyecto Escolar” o Proyecto Educativo de Centro, siguiendo uno a uno los lineamientos que la discusión internacional ofrece al respecto. Dicho modelo de gestión de escuela derivó años después en el Programa Escuelas de Calidad en función del cual las escuelas concursan para recibir financiamiento que podrán utilizar en mejoras materiales, apoyos formativos y compra de material didáctico, a través de su propuesta de “proyecto escolar.”

En este contexto, la escuela que nos ocupa, atiende uno de los elementos fundamentales de la política educativa vigente en cuanto al Proyecto Escolar.

Por lo que toca a la formación valoral, podemos sostener que la propuesta desarrollada en la escuela se adelanta algunos años a la iniciativa de introducción de la asignatura de Formación Cívica y Ética³, abordando este ámbito desde una perspectiva centrada en las personas –maestros, alumnos, padres y madres

³ El Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria se propone contribuir al desarrollo de todas las facultades del ser humano, tal como lo establece el Artículo III Constitucional y de la Ley General de Educación. Se elabora a partir del enfoque de competencias. Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria. SEP Subsecretaría de Educación Básica, diciembre de 2005, p. 3.

de familia– y orientada a la construcción de comunidad educativa como tema cultural, transversal y organizativo, temas que la nueva asignatura considera muy relevantes, no obstante su énfasis en los aspectos cognitivos y estar circunscrita a un espacio curricular.

3. ORGANIZACIÓN

Equipo directivo y docente

La escuela está constituida por el Director, el maestro Fulgencio quien lleva 20 años como cabeza del plantel. Nueve maestros, uno para grado escolar siendo 2º y 5º los que se dividen en dos grupos y un maestro de Educación Física. Además se cuenta con un Asesor Técnico Pedagógico cuya función de maestra suplente se sobrepone a la de ATP. Cuenta con un intendente que se encarga de la limpieza y la jardinería. Desde 1992, con la política nacional de federalización, el plantel dejó de depender de la Secretaría de Educación Pública a nivel federal para adjuntarse a la administración estatal, es decir, a la Secretaría de Educación de Guanajuato.



II

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

1. BREVE HISTORIA: ORIGEN, PRINCIPALES MOMENTOS

El comienzo de un cambio educativo se gesta mucho antes de contar con expresiones formales que lo hagan visible. Tal es el caso de la escuela primaria Justo Sierra.

Veinte años atrás, el maestro Fulgencio se encontraba ya cumpliendo funciones directivas. Desde entonces afinaba su intuición. Tenía una gran capacidad para invitar a la reflexión, cosa que apreciaba su planta docente. Expresaba una inquietud personal por abordar las cuestiones que se tenían que mejorar en su plantel. Algunos maestros del plantel, hace más de una década que consideraban en su práctica docente el trabajo con valores, no como parte de un programa institucional, sino por la genuina convicción de que el trabajo de un maestro debía asegurar un *“trato de confianza y cariño”* a los alumnos. En contraparte estaban los maestros que no generaban prácticas adecuadas en cuanto al respeto y tolerancia hacia los alumnos, *“los ambientes institucionales no eran de colaboración, existía mucho trabajo aislado y no se ponían en la mesa de discusión las metas comunes”*. Había madres de familia que utilizaban recursos basados en el uso de la fuerza como insultos y golpes, en el trato con sus hijos. Esto se reflejaba en la escuela: alumnos pasivos en la participación, pero activos en conflictos de convivencia, es decir, *“poco se consideraba la formación actitudinal de los miembros de la comunidad educativa”*.

A partir de lo que identificaban como *“formas relajadas de la vida normal del plantel”* el Director decidió buscar y desarrollar estrategias para un cambio

sustancial en la vida escolar e inició una búsqueda sistemática de herramientas institucionales y de capacitación que le ayudaran a cambiar esa realidad.

El primer paso fue de carácter formativo. El maestro Fulgencio decide participar en un programa de *Maestría en Gestión e Innovación Educativa*⁴, en el cual encontró resonancia con varias de sus inquietudes previas. Al término de los dos años del programa, decidió cursar por segunda vez el programa completo, con el interés de comprender a cabalidad la base teórica y práctica de lo que se denominaba *la Oferta Valoral*. Dicha categoría teórico-práctica encuentra su sustento en el trabajo de Fierro y Carbajal, concretado en su libro *“Mirar la práctica docente desde los valores”*. Se trata del análisis de las prácticas en aula desde tres ámbitos: el comportamiento normativo docente (normas y la consistencia en su manejo), el comportamiento afectivo (relacionado con los vehículos o medios utilizados para hacer cumplir las normas y con las expresiones afectivas) y el comportamiento pedagógico (el uso de secuencias de reflexión académica y valoral). Con dicho material y la capacitación recibida durante la maestría, el Director se sintió lo suficientemente preparado para transmitir los conocimientos adquiridos al resto del plantel.

Al tiempo de ir realizando una labor sostenida y personalizada de transmisión de las nuevas categorías para formar en valores, se decide presentar a la escuela como candidata para recibir el apoyo del Programa Escuelas de Calidad, con lo cual se tuvieron que establecer metas concretas en diferentes rubros, entre ellos, el de mejorar la convivencia escolar mediante una Oferta Valoral estructurada y compartida por todos los agentes educativos. Un maestro recuerda: *“La meta fue primeramente crear en los niños conciencia, una disciplina, en donde ellos aprendieran a valorarse por sí mismos, en donde aprendieran a valorar a los demás, en donde ellos fueran críticos, en donde ellos expusieran sus ideas sin miedo ¿no?, sin miedo”*

⁴ Programa de Posgrado impartido por la Universidad Iberoamericana León, creado por convenio con la Secretaría de Educación de Guanajuato. Opera desde el año 2000 con el propósito de atender la formación de directivos escolares del nivel básico. Se desarrolla simultáneamente en ocho regiones del Estado de Guanajuato, así como en el Estado de Jalisco por ITESO y en la Cd. De México.

El programa está centrado en el análisis de la gestión directiva en su contexto institucional y social, como base para el desarrollo de estrategias de intervención en sus distintos ámbitos: curricular, comunitario, administrativo y organizativo. Uno de los ejes curriculares corresponde a la dimensión valoral, el cual se desarrolla a través de tres cursos: Valores y Vida Cotidiana de la Escuela, Conflictos Morales de la Función Directiva y Estrategias Curriculares y Transversales para la formación Valoral. Cabe señalar que esta línea curricular ha resultado en extremo novedosa y ha sido reportada en las evaluaciones del programa como la de mayor impacto para los directivos participantes. Para muchos de ellos ha representado la primera oportunidad, quizás tras décadas de ejercicio profesional, de reflexionar sobre alguna posible implicación ética de su quehacer profesional así como de reconocer dicho ámbito vinculado a las prácticas cotidianas y no solamente objeto de exhortos y declaraciones.

Esta experiencia innovadora se inicia de manera formal en el 2002, y desde ese momento comienza también para cada uno de los grupos involucrados en la labor educativa, un proceso de apropiación de la *Oferta Valoral* que ha dado ya frutos, fomentando la capacidad reflexiva de los agentes educativos y suscitando nuevas búsquedas.

2. ETAPAS RECORRIDAS

En los últimos 5 años se ha recorrido parte del camino y se puede hacer un primer balance de lo que se ha alcanzado y lo que falta por hacer.

• **Etapa sensibilizadora**

Empezó con un trabajo de concientización docente. El Director se dedicó a transmitir en los espacios colegiados (reuniones académicas regulares) y con cada uno de los maestros, los temas sobre valores, la reflexión crítica sobre las formas de enseñanza y disciplina tradicionales, el análisis del contexto social de la escuela y reflexión sobre los valores que habría que comprender para poder transformar la realidad de la escuela. Conforme su reflexión avanzaba en profundidad, los docentes fueron tomando mayor conciencia de la importancia de ofrecer y formar en valores, al mismo tiempo que se iban sensibilizando sobre sus propias necesidades, así como las de la población que atendían.

Platicando, platicando, ya cuando teníamos más o menos algunos miembros y los sentí que estábamos convencidos fue cuando empezamos a darle tratamiento de manera formal. Ya cuando tuvimos el aval (de los docentes) esto fue ampliándose hasta con los padres de familia. Maestro Fulgencio

• **Etapa de construcción de las normas de clase**

La primera acción formal fue construir las normas para que cada grupo de agentes educativos comenzara a asumir compromisos con la escuela. Aquí lo relevante es cómo fue cambiando la manera de construirlas. Al principio el Director y los docentes establecieron las normas, enfocando únicamente aquellas que regirían el comportamiento de los alumnos. Conforme avanzaba el ciclo escolar se dieron cuenta de que no había cambios significativos en la conducta

de los alumnos, al menos no lo que se esperaba. Fueron las propias inquietudes de los maestros y las necesidades que se iban presentando las que llevaron al cuestionamiento sobre el camino seguido en su construcción. Algo faltaba en este proceso. Por fin se decidió que necesitaban *“el involucramiento de las madres de familia en el proyecto, ya que en esta dinámica se necesitaba de otros aliados”*.

Utilizando los espacios de trabajo de los colegiados se fueron estableciendo las estrategias para involucrar a las madres de familia, quienes comenzaron a acercarse a la mesa directiva, la cual tradicionalmente se ocupaba únicamente de cuestiones administrativas y materiales. Aparecieron algunos liderazgos que lograron fomentar la participación de un grupo mayor de madres de familia.

En cuanto a los salones de clase, progresivamente se reconoció la necesidad de construir el reglamento de cada salón de forma colectiva. Actualmente esto se lleva a cabo en una sesión plenaria en la cual el docente titular, el Director, las madres de familia y los niños participan, conocen las normas, proponen y opinan sobre las consecuencias que deben considerarse en caso de incumplimiento. Además, los maestros y el Director han identificado que son ellos los primeros que deben cumplir tales normas pregonando con el ejemplo. Esto no impide que se den resistencias así como algunas prácticas docentes que impiden el pleno seguimiento de los valores propuestos, sobre esto último se profundizará más adelante.

• **Etapas de retroalimentación**

Habiendo iniciado acciones dirigidas a establecer y dar seguimiento a las normas de comportamiento, así como a las actitudes que regirán la convivencia escolar, se considera que los actores educativos se pueden ir apropiando poco a poco, de esta propuesta valoral. La etapa en la que ahora se encuentra la escuela se caracteriza por la búsqueda de estrategias para profundizar en cuestiones como los medios utilizados para hacer cumplir las normas, mejorar la reflexión con los alumnos de los fundamentos de los valores que rigen las normas, así como de comprender que la aplicación de consecuencias ante la transgresión de las normas es la mejor manera de hacerse responsables de construir un orden escolar basado en el respeto y la colaboración. Se aprecia que este trabajo reflexivo va permeando incluso los espacios familiares; se dice que los padres de familia están extendiendo esta oferta valoral al ámbito familiar, ya que están centrados en la construcción de normas para sus hijos dentro de la casa. La idea es compartir estrategias y reforzar el sentido educativo tanto de la vida familiar como escolar.

3. SOPORTES DE LA INNOVACIÓN

En términos teóricos, la propuesta de innovación está basada en una investigación sobre práctica docente y valores⁵ la cual propone tres acercamientos para comprender e intervenir en dicho ámbito:

- El primer acercamiento a los valores del docente queda referido a su comportamiento normativo, entendido como el conjunto de parámetros que establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del salón de clases y de la escuela en general.
- El segundo ámbito de estudio e intervención remite al comportamiento afectivo del docente. Una primera categoría considerada al respecto es la de *vehículo entendida como el medio a través del cual el docente presenta o señala una norma concreta o abstracta*. El análisis de los distintos tipos de vehículos que utilizan los docentes mostró una amplia gama, que va de la exhortación a la recriminación; la aplicación de consecuencias al castigo corporal; la felicitación al insulto.

Una segunda categoría considerada en este ámbito refiere a las expresiones afectivas que los docentes dirigen a los alumnos, definidas como gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales. Las expresiones afectivas cumplen la función de dar una tonalidad específica a las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos. Su presencia continua es lo que les imprime su importancia, aún si se trata de gestos sutiles y sencillos, como dar las gracias, mirar a los alumnos al hablar con ellos, escucharlos con atención y responder sus preguntas.

Las expresiones afectivas se mueven en un continuo que va de la mayor a la menor atención o deferencia del maestro hacia el alumno en su persona, sus necesidades o demandas específicas.

⁵ Fierro y Carbajal (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. Gedisa, 2ª. Ed, México. Se presenta a continuación una síntesis de los conceptos básicos considerados en esta propuesta, que son utilizados como soportes teóricos de la innovación en la escuela Justo Sierra. Se trata de una investigación etnográfica realizada en los años 1999-2002 sostenida por la Universidad Iberoamericana, León.

- Un tercer acercamiento está basado en la conducción de los procesos de enseñanza. Cuando los docentes ofrecen a sus alumnos la oportunidad de reflexionar sobre algún tema, se siguen dos tipos de eventos distintos, que hemos llamado “secuencias de reflexión académica” y “secuencias de reflexión valoral”. Con frecuencia éstas se dan enlazadas y su desarrollo alterna la presentación de información sobre un tema que incluye juicios de valor emitidos por el docente⁶. Por secuencias de reflexión académicas entendemos aquellas acciones en las cuales, el docente orienta el razonamiento de los alumnos sobre contenidos curriculares desde una perspectiva cognitiva dirigida a la comprensión, análisis, síntesis, aplicación, deducción de consecuencias o transferencia de algún contenido curricular. Las secuencias de reflexión valoral son aquellas acciones intencionadas a través de las cuales el docente orienta el razonamiento de los alumnos, a partir de contenidos curriculares o sucesos de la vida escolar y social, hacia situaciones en las que hay una referencia explícita a normas concretas o abstractas. Estas secuencias permiten recuperar los eventos en los cuales los docentes van más allá de hacer una simple alusión a las normas al promover en los alumnos un tipo de reflexión valoral con distintos niveles de elaboración.

Por lo que toca a los procesos de gestión de la innovación, tal como se ha expuesto en apartados precedentes, ésta ha tenido como soportes el trabajo colegiado con los docentes desde el cual se han definido lineamientos comunes de intervención, tales como la construcción colectiva del Reglamento en cada salón, la reflexión en torno a los vehículos y expresiones afectivas y las nuevas propuestas de intervención en el ámbito pedagógico, como lo es la inclusión de talleres artísticos los días viernes. Ha sido el diálogo, la negociación y los acuerdos entre director y docentes un pilar fundamental para hacer posible este proyecto innovador.

Otro soporte fundamental de la innovación ha sido el trabajo con las mesas directivas de padres de familia. Podemos encontrar aquí las primeras raíces y motores de la innovación, ya que el trabajo organizativo realizado en el diseño

⁶ Una categoría fundamental para el análisis de las secuencias de reflexión valoral es la referida al juicio de valor, como recurso a través del cual el docente se pronuncia sobre comportamientos preferibles a otros, o sobre la bondad o maldad de determinadas acciones. Expresa las valoraciones construidas por los docentes a partir de su trayectoria, de ahí que se trata de un elemento importante para el acercamiento al desarrollo de la moralidad de los docentes.

y operación del proyecto de comedor escolar fue la base para estrechar lazos de colaboración entre madres de familia y escuela, del cual se ha seguido toda otra serie de proyectos como la atención a procesos de formación de padres y madres de familia, su mayor participación en tareas escolares, la integración de niños con necesidades educativas especiales, entre otros.

En resumen, la innovación aquí expuesta responde a una determinada perspectiva teórica y a dos grandes motores en los procesos de gestión: el diálogo con docentes y la colaboración con padres y madres de familia.

4. FORMACIÓN DOCENTE

Los maestros han tenido que capacitarse para ser auténticos formadores en valores a lo largo de la vida escolar de los alumnos. Este proceso se desarrolla a través de dos dispositivos principalmente: la capacitación informal y la capacitación formal, mediante trabajo colegiado, y cursos de actualización docente.

• Capacitación informal

El Director fue poniendo en juego diversos recursos para que los maestros fueran comprendiendo y apropiándose de la propuesta valoral. El maestro Fulgencio explica que al inicio fue una labor personalizada en la que platicó innumerables veces sobre valores con cada uno de los maestros. Esta capacitación “informal” se ha caracterizado por un acompañamiento muy cercano por parte del Director. Un maestro comenta:

“La capacitación que tuvo F. nos la fue transmitiendo poco a poco. O sea, lo que él iba aprendiendo, lo iba transmitiendo; entonces durante ese tiempo inició lo que pudiéramos decir que era una presión, que más bien era el cambio, la dificultad que nosotros teníamos para cambiar. Entonces la capacitación la hemos venido teniendo desde que él empezó a formarse en ese sentido”.

Otra maestra señala: *“En cuanto a toda la información que él nos ha dado, para mí ha sido muy valiosa, porque en realidad es una persona que le gusta mucho colaborar, y que sabe transmitirlo. Nos los da no sólo a mí, sino que a todos en general”*

• Capacitación formal

“Somos transmisores de un conocimiento, pero ese conocimiento hay que después enriquecerlo con pláticas, diálogos con otras personas que han sido más capacitadas, que se han dado a la tarea, a estudiar, y que muchos de nosotros por tiempo o por ocupaciones o por muchos aspectos, no logramos llevarlos a cabo. Entonces si durante ese trabajo, nos lo dicen, lo sentimos, nos apropiamos de ella, la exponemos, hombre pues ya es una ventaja muy grande en nuestra labor cotidiana.” Mtro. L.

El segundo tipo de capacitación se refiere a los espacios creados explícitamente para tratar temas valorales, ya sea dentro de la institución o fuera de ella. En lo que se refiere al trabajo colegiado los docentes lo ven como una oportunidad para compartir inquietudes, aclarar conceptos y reflexionar sobre sus propias acciones y toma de decisiones. Es importante el apoyo de los compañeros, la unión de todos, para irse acompañando durante su formación.

“Estas reuniones de los colegiados, pues hay que aprovecharlas para eso; platicar qué problemas he tenido yo con este niño y con este otro; cómo los he resuelto. O, “no sé qué hacer”, o “me hallo sin recursos para esa situación ¿quién de ustedes me puede auxiliar?”

Un maestro corrobora la percepción del Director al señalar que es cuando conviven con otros compañeros fuera de la escuela, cuando se percatan de que su plantel es diferente: *“A veces diferimos mucho con F porque él nos hablaba de que se necesitan mucho los valores y nosotros como que no lo creíamos, le decíamos “la realidad es esta” pero ya estando con otras escuelas, en algún curso, nos dábamos cuenta de que hay mucha diferencia que no habíamos notado”*



III

EL PROYECTO EN ACCIÓN

1. VIVENCIAS DURANTE EL PROCESO

A decir por todos los entrevistados ha sido el Director quien ha concitado un proceso de cambio. El Director, por su parte, otorga el crédito a toda la comunidad educativa, porque cada agente ha tenido que asumir su responsabilidad y tomar conciencia del papel que juega en la concreción de una compleja experiencia innovadora que ha mejorado la convivencia escolar de manera muy significativa.

2. CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS COMPARTIDOS

Mejorar la convivencia entre los actores educativos implica un esfuerzo ordenado de todas las partes involucradas, así como lograr el entendimiento y la aplicación regular de aquello que se quiere mejorar. Si bien cada grupo de agentes educativos –director, docentes, alumnos y madres de familia– ha construido su propia concepción de lo que es convivir con valores, hay cuestiones que son comunes a todos ellos ya que son establecidas desde la cabeza de la institución, con la intención de ser transmitidas y *vividas* durante la vida escolar cotidiana.

El concepto de convivencia para el Director se erige como una noción de respeto y de oportunidades de aprendizaje: *“Que se respete cada quien como es... que nos garantice la oportunidad de que sean ambientes propicios para los aprendizajes de los diferentes actores”*. A su vez, un ambiente propicio se construye *“por medio de la oferta valoral, eso es lo que nos vendría a dar la oportunidad de respetarnos, de ser responsables, de ser justos, de tener toda esa oportunidad de desenvolverse al niño.”* Maestro Fulgencio

Esta concepción de convivencia tendría que ser compartida por el resto de los agentes educativos, sin embargo, se reconoce que hay otras percepciones que definen dicha categoría; por ejemplo, para los mismos maestros este concepto significa “*compartir e interactuar con respeto y con determinadas normas*”, que si bien son definiciones que comparten algunos elementos, se centran en cuestiones sutiles, pero significativamente diferentes.

Se reconoce que hay dificultad para precisar lo que cada *valor* significa, para establecer límites entre ellos (como la cuestión de saber hasta dónde llega la libertad, la dignidad y los derechos de cada quien), para no enfatizar algunos valores en detrimento de otros y el reto más importante para la Dirección; “*construir una convivencia que promueva el aprendizaje en todos los niveles, con todos los actores educativos, pero a la vez aprender a poner límites dentro de los mismos valores. Es decir, identificar cada uno de los valores planteando la pregunta ¿Hasta dónde llega, cuál es su ámbito de acción y de reflexión?*”

La noción de *disciplina* también se establece a partir de su relación con los valores, “*se tiene que modificar la conducta en todo lo que son los valores, tiene que haber actitudes de convivir, de estar dispuestos a compartir... Si no hay disciplina después se le falta el respeto a otra persona, o si se queda en algún compromiso y no hay disciplina, no hay sentido de responsabilidad, se queda mal con el grupo, se queda mal con los demás, se queda mal con uno mismo*”

Se perciben los *valores* como los cimientos necesarios para construir un camino de bienestar para la comunidad educativa, y darle sentido a la normatividad escolar más allá del concepto de orden.

3. ALGUNOS FRUTOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA INNOVACIÓN

A continuación se presentan algunas características que describen a la escuela hoy en día. Se aprecian los cambios generados a partir de una Oferta Valoral que no sólo abre posibilidades de interacción y asunción de compromisos para cada uno de los agentes educativos, si no que las concreta en actitudes y formas palpables de convivencia y responsabilidad colectiva. Las transformaciones se viven desde varios ángulos, aquí se centra la atención en dos de ellos que fueron reiteradamente señalados por los diferentes grupos entrevistados como resultado del esfuerzo sostenido que toda la comunidad escolar ha asumido como parte de la acción innovadora: los espacios y formas de participación y la construcción de una comunidad integradora.

Espacios y formas de participación

La participación de los diversos agentes educativos se funda en un principio básico denominado *contrato social*. Éste enfatiza que la participación de cada uno de los actores debe ser en función de la construcción compartida de las normas y la revisión de los valores que las sustentan, destacando la importancia de lograr consenso para establecerlas.

Todos los agentes involucrados en tomar decisiones sobre un reglamento escolar deben estar de acuerdo y comprender que el interés que subyace a éste es común.

• Participación de las madres de familia

“Estamos luchando por que los padres de familia se metan más, sientan más sentido de pertenencia, que se pongan la camiseta al entrar a la institución.” Maestro Fulgencio

Al principio del año escolar se llevan a cabo reuniones para armar el reglamento en cada grado. Éste es uno de los espacios formales que abre esta escuela para que las madres de familia puedan participar de un *contrato social* y así fortalecer la propuesta de oferta valoral. Al término de un bimestre se hace una revisión de las normas y de las consecuencias que se han aplicado hasta ese momento. Durante el transcurso del ciclo escolar se realizan reuniones con los maestros para ver temas de interés común (actualización de una disciplina, temas sobre valores etc.), a veces el maestro les explica cómo apoyar a sus hijos en sus tareas académicas y, las más de las veces, se reúnen para organizar algún evento que recaude fondos para un fin específico, eventos que siempre se realizan en colaboración con el resto de la escuela (desfiles, kermés)

Sin embargo el Director reconoce que todavía hay directrices oficiales del sistema educativo que no favorecen la participación de las madres de familia. *“En cuestión de reglamento hay cosas que lejos de ayudar desfavorecen la evolución de participación de padres porque aquí los padres de familia, ahora que se abrieron los consejos escolares de participación social, pueden entrar algo a la toma de decisiones, pero los mapas de autoridad y de poder de la escuela como que no permiten eso, y eso lo establecen los reglamentos (del sistema educativo).” Maestro Fulgencio*

Por lo tanto la escuela ha buscado fomentar una colaboración más amplia y profunda: *“La mesa (de madres de familia) ya no está acostumbrada a trabajar*

cuestiones materiales en la escuela, sino a empezar a buscar estilos diferentes de colaboración de padres y madres, sobre todo para favorecer cuestiones actitudinales.”

Además, se han utilizado otras estrategias de participación que han sido apreciadas por las madres de familia y que han mejorado, no sólo el grado de asistencia que se ha acrecentado aproximadamente de un 30% a un 90% en las convocatorias escolares, sino también la calidad de estas participaciones. Por ejemplo, se han organizado, aunque de manera esporádica, las Jornadas Paternas, cuyo propósito es favorecer los niveles de colaboración familiar y la formación en temas de interés para la comunidad educativa. *“Las madres de familia deciden qué temáticas son las que más se necesitan en su grupo, por ejemplo, solidaridad, responsabilidad y sobre eso centran el trabajo valoral del grupo. Además, se invita a personal para que desarrollen pláticas sobre esos temas”*. Una mamá a quién le han gustado mucho las ideas reflexivas abordadas en la pláticas propuso un tipo de trabajo valoral: *“vamos a pegar frases si usted quiere en las tiendas, vamos a poner una diferente en cada salón, vamos cambiarla cada mes, o sea a mí me encantó todo este movimiento, pero eran tantas mis ideas que no se pudieron hacer todas, tuvimos que hacerlo despacio, despacio”*.

Como parte de su orientación, el Director ha recomendado a la Mesa Directiva que platique con los maestros y con otras madres de familia para conocer las necesidades de cada grupo y planear los contenidos de las Jornadas Paternas, así como organizar su difusión al resto de las madres de familia (por ejemplo mediante los periódicos murales).



Se debe añadir que no para todas las mamás es posible, o motivante, participar en lo que organiza la escuela. Para algunas de ellas, aunque sean las menos, el tener que participar es engorroso y prefieren evitarlo. Una de las razones de este rechazo es el tener que pagar las cuotas que se establecen durante las juntas de madres de familia. El no poder pagar estas cuotas aparentemente crea cierto rechazo por parte del resto de las mamás, lo cual incomoda y aleja aún más a las “deudoras”. Una mamá comenta: *“como unas que se sienten acá de dinero, como que quieren humillar a uno porque uno no tiene, por eso no me gusta andar en eso...”* Aunque ellas mismas señalan que tanto el Director como los maestros les han dado opciones para poder realizar sus pagos y que aún así no los han podido finalizar: *“Pos la maestra nos dijo que la que no pudiera, que ella no lo compraba, que luego le dábamos el dinero, y yo ahí me atrasé porque a veces no tenía yo el dinero.”*

Otra razón es que no alcanzan a comprender el significado de los conceptos que se abordan durante las pláticas. Dichas pláticas consisten en presentar, sea el Director o alguien externo, con ayuda de *Power Point*, ejemplos, definiciones o cuentos cortos para que las mamás entiendan el sentido de un valor específico⁷. Pero en algunas personas existe dificultad para entender de lo que se está hablando y esto desmotiva su asistencia. Por ejemplo, una mamá señala: *“No sé qué son los valores, y el director me dice pero yo solamente lo oigo. No me gusta decirle “ay, no le entiendo a esa palabra, repítamela.”*

Por último, existen razones personales para no participar; una mala experiencia personal en su propia formación educativa, pleitos entre familias gestados antes de entrar a la escuela y problemas al interior del hogar (violencia intrafamiliar y esposos celosos) impiden que algunas de las mamás participen de manera activa. Sin embargo, una de estas mamás asegura que el papel de la maestra titular, *“el respeto que inspira y la disciplina que inculca”*, ha sido crucial para que ella siga asistiendo a las juntas.

Si bien los casos de escasa o nula participación son objeto de una atención más dirigida, los espacios de participación están ya cimentados y son las acciones y compromisos de los actores educativos los que los van fortaleciendo día a día.

⁷ Una mamá da un ejemplo: *“En las juntas que hemos tenido nos pasa (el Director) temas de reflexión, como el de una señora que iba echando semillas; eso era para que fueran saliendo flores en todo el camino, y había personas que la juzgaban loca, pero después vieron esas flores, y se preguntaron ¿qué dónde estaba esa señora?. O sea que lo que estaba haciendo la señora no era para que lo viera ella, sino las demás personas.”*

• Participación de los alumnos

Parece que para los alumnos la oportunidad de participación en relación al reglamento depende totalmente del maestro que les haya tocado. Algunos alumnos refieren que durante la reunión para establecer el reglamento se toma en cuenta su voz y voto, sobre todo en lo que a consecuencias se refiere. Un maestro corrobora esta percepción al señalar: *“No, si participan (los niños), ellos levantan la mano y dan su opinión. El maestro les dice: si pasa esto pues debe de haber una consecuencia ¿y cuál va a ser la consecuencia?... Ahí entró la participación del director: “es que las consecuencias deben de ser formativas, que no sean castigos, porque si son castigos nada más, pues al niño lo vamos a estar perjudicando”.*

Con otros maestros las normas se han impuesto desde arriba y sólo se informa el contenido: *“El maestro primeramente nos dijo las reglas que había. Él tenía un reglamento, que si no estamos a la hora del toque adentro del salón, ya no los dejaba pasar;... pues hacer nuestros trabajos limpios, no sucios y si no traemos la tarea nos deja sin educación física”.*

La característica común es que el tipo de participación de los alumnos es el de avalar las normas propuestas, pero no participan de manera activa en su formulación inicial ya que, según los maestros, ésta es previamente realizada por el Órgano Colegiado, pero los alumnos sí pueden participar en la formulación de las consecuencias.



El ámbito de plena participación de los alumnos es la constante verificación del cumplimiento de las normas. Tanto las mamás como docentes aseguran que son los niños los primeros en verificar, tanto en ellos como en sus compañeros, que se lleve el uniforme completo, la puntualidad, etc. Han habido también otros espacios que pretenden crear una conciencia que sea permeable hasta al ámbito familiar, tal es el caso del periódico mural en donde se montan los temas valorales del mes, y además se pone un buzón en el que cada grupo deposita preguntas sobre éstos (por ejemplo ¿Qué opinas sobre el respeto? ¿Qué acción tomarías en el caso de que...?), las cuales deben ser compartidas con el resto de los grados escolares y deben ser respondidas también por las mamás.

Cabe señalar que tanto madres de familia como alumnos enfatizaron la importancia del reglamento en función de las normas concretas que en éstos se establecen (traer el uniforme, hacer la tarea, llegar puntuales) sin hacer mención explícita de los valores subyacentes a estas normas.

• Participación de los maestros

Los maestros han estado involucrados en todas las etapas que se han llevado a cabo desde antes de la implementación de la propuesta innovadora, de tal forma que han utilizado el Órgano Colegiado, que es obligatorio y parte de la vida del cuerpo docente, para ir revisando las temáticas sobre valores, establecer los regla-



mentos y dar seguimiento al trabajo de cada maestro o el caso de un niño específico. Por principio es el Órgano Colegiado el espacio en que se definen los valores a trabajar durante el año escolar, como lo evidencia el siguiente fragmento:

Inv: ¿O sea no era de que cada quién escogiera el valor más importante en su salón?

Do: No, ya lo habíamos escogido.

Inv: Ustedes los maestros ya habían escogido sus valores ¿cuáles fueron los valores principales que escogieron?

Do: Los que escogimos fue el respeto ¿sí?, responsabilidad, tolerancia, justicia y parece que libertad, no me acuerdo, igualdad. Y dentro de esos mismos tenemos lo que era lo que implicaba el valor del respeto: no faltarle a mi compañero, por decir, ni física ni verbalmente.

Quizá su participación más significativa es la que está implícita en su labor cotidiana como docentes; es en el seno de la vida escolar en donde ellos han instaurado su campo de acción para formar en valores, desde donde han podido realizar actividades de acuerdo con el nivel de compromiso y apropiación de la oferta valoral que cada uno ha alcanzado. Por ejemplo, algunos ceden tiempos del día para platicar con las mamás y atender sus dudas o dificultades o hacen material como letreros y avisos que recuerden el sentido de una norma o valor, pero lo que es común a todos los maestros es la firme colaboración que establecen con las madres de familia. Un maestro dice: “...Empieza a haber más confianza. Si usted se fijó ahorita la reunión estuvo muy interactuada, las mamás son muy dadas a darles confianza. Uno de mis lemas es “exíjanme a mí, a mí me pagan por venir y enseñarle a sus hijos.”

La figura del maestro se ha fortalecido, en unos casos más que en otros, y ha sido legitimada por las madres y los niños, antes se acercaban poco a expresarle una inquietud o a pedirle apoyo para alguna cuestión personal; las mismas madres refieren que no les tenían confianza. Ahora se ha conformado un trabajo a cuatro manos, los maestros dicen que se preocupan por la participación de calidad de las mamás y éstas a su vez atienden las peticiones de los maestros y piden su apoyo o consejo cuando lo requieren.

- **El Comedor como espacio de convivencia**

En el comedor hay otra área de oportunidad para hacer contrato social y entonces se empiezan a tomar en cuenta todos los actores involucrados en esa convivencia. Se van a casa y llegan con la necesidad de construir reglas. Maestro Fulgencio

Existe un momento del día en que las madres de familia participan de un proyecto escolar de manera voluntaria y sin depender directamente de la Dirección de la escuela. Es la hora del almuerzo que está organizado por un programa estatal llamado Comedores Escolares. Para el Director el Comedor es otra área de oportunidad para hacer un contrato social, ya que esta convivencia no escolarizada crea la necesidad de construir normas, y no sólo a la hora del almuerzo, las mamás ven también la necesidad de establecer nuevas formas de convivencia dentro de su propia familia y de llegar a consensos con el esposo y los hijos.

Las mamás, por su parte, mencionan que también se han establecido reglas de convivencia implícitas durante el almuerzo. Si bien reconocen que falta orden para que todos los niños coman, o que ellas mismas deben ser más puntuales, los problemas que se llegan a suscitar durante esta hora son considerados como “*asuntos menores*” que se solucionan entre los mismos niños o mediante una breve intervención por parte de las mamás; por ejemplo, si un niño ya quiere que le sirvan le dicen: “*Espérate, no avientes a tu compañero, ahorita te damos a ti.*”



Además, las mamás son las encargadas de organizar en gran parte las actividades extracurriculares como convivios para recaudar fondos, kermesses, desfiles; etc. La mayoría de las mamás participan de manera voluntaria, a nadie se le obliga, pero ha habido casos en el que alguna mamá no quiere participar y el tratamiento de estos casos se ha basado en el respeto a la libertad de hacerlo, una mamá comenta: *“Yo respeto cómo son ellas, si veo que alguien no participa o que está muy apartada de todo, trato de hablar con ella y de hacerlo de un modo que no se moleste, ni que se sienta obligada. Y pos sólo ella sabe sus verdaderos motivos”*.

Una cuestión en común a todas las mamás entrevistadas es que ven en el Director una importante figura de apoyo; esto las motiva a seguir construyendo planes y proyectos que esperan se vayan consolidando a lo largo del transcurso escolar. Los maestros también son un apoyo importante, sobre todo para organizar los eventos extracurriculares, además que es un maestro el encargado de la comisión del Comedor, por lo tanto la colaboración es estrecha en este sentido. La convivencia en este momento del día se da entre todos los grupos de agentes educativos, por lo tanto las normas que se ponen en juego siguen siendo las mismas para todos.

Integración de niños con NEE

“Yo creo que aquí por ejemplo una cosa bien interesante es sobre los niños que tienen necesidades educativas especiales y que la oferta valoral ha sido una cosa bien interesante para que la escuela los incluya”. Maestro Fulgencio

El hecho de ser una escuela Integradora ha permitido poner en marcha dispositivos educativos de gran trascendencia para la formación valoral de la comunidad educativa. Varios niños con necesidades especiales (Down, hiperactividad, parálisis parcial) han logrado pasar por toda la primaria, o algunos años de ella, en las condiciones lo más favorables posibles.

El Director, pese a las inquietudes de las mamás sobre la pertinencia de esta integración, no ha dudado en sostener que la escuela es una oportunidad para que los niños con NEE se desarrollen. Reconoce, sin embargo, la falta de apoyo y orientación psicopedagógica para que los maestros logren atender de manera adecuada a este tipo de población. Le parece importante la integración y atribuye en gran medida el crecimiento en el nivel de desarrollo moral que se ha alcanzado en la escuela, al hecho de que todos los agentes educativos acepten a los niños con NEE y logren integrarlos a la convivencia escolar.

“Al inicio las madres de familia decían que los niños con necesidades especiales debían ir a escuelas de educación especial, pero no tenían acceso por la situación económica... y no perdemos la oportunidad de que ellos se desenvuelvan. Yo siempre sigo diciendo eso, que el maestro se siente desesperado a veces que de parte de la SEG no existen los apoyos correspondientes para hacer una evaluación psicopedagógica del niño, pues necesitamos la colaboración del psicólogo...”. Maestro Fulgencio

Se observó que hay una niña parapléjica integrada a un aula regular; aún cuando la infraestructura no facilita su desplazamiento físico, ella participa de todas las clases junto con el resto de grupo. Se rescata la reflexión de una mamá sobre este caso: *“En el salón de mi hijo hay una niña que anda en su silla de ruedas y, pues el niño como que se siente mal, a cada rato la ayuda, la lleva a tomar agua o la mueve. Pos se sienten como útiles”* Otro caso fue el de Beto que sufría hiperactividad, le costaba trabajo poner atención, pasaba horas subido en los árboles y los maestros pensaban que no aprendería a leer.

El Director señala sobre este caso que *“si pregonamos que tenemos una oferta de valores, precisamente en el ámbito de la justicia, es injusto que los niños se queden sin oportunidades de tener una convivencia con los supuestamente normales aquí en la escuela; entonces tenemos que demostrar que la escuela está formada en valores, que hay una oferta valoral, por esa razón tuvimos al niño aquí. Con la colaboración de muchos maestros que estuvieron en su desarrollo llegó a 5º, y en 6º con el maestro Miguel lo enseñó a leer.”*



4. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Los casos por incumplimiento de las normas que sobrepasan el manejo en el aula son tratados mediante un proceso muy claramente establecido; todos los agentes educativos conocen el procedimiento formal que se desencadena por mal comportamiento de los alumnos.

- Intervención del maestro
- Si es necesario coloca una tacha en el registro del niño
- Si es necesario se convoca a los papás
- Con 5 reportes o tachas se manda a Dirección
- A las tres veces que se asista a Dirección se expulsa al niño durante tres días

Un maestro lo explica muy bien: *Es platicar con ellos. O sea, primero una vez se le llama la atención: “¿sabes qué? ya le faltaste al respeto, tú sabes que tienes otra segunda oportunidad, y tú sabes que no le debes de hacer a ese niño lo que a ti no te gusta. ¿A ti te gusta que te golpeen? No, entonces no golpees a otros. Y tú para exigir respeto primero tienes que darlo, yo no te puedo exigir que no me golpees si te estoy golpeando”. Entonces, a la segunda falta de respeto, no pos se habla con la mamá, y a la tercera ya hablamos el niño, la mamá y el maestro. Si luego llega al director ahí ya es el director el que aplicaría la consecuencia.*

Incluso una mamá llega a comentar que *“tanto el director como el maestro son muy tolerantes, quieren que a base de pláticas y de pláticas se solucione el problema”* Que les falta un *“hasta aquí llegaste y hasta aquí no me pasas. Le falta más mano firme, más dureza”*.

No siempre se llega a la última consecuencia de expulsión temporal, es sólo cuando el Director así lo cree conveniente. Pero lo interesante es identificar las formas en que intervienen los maestros y el Director para tratar los problemas en la vida escolar cotidiana, ya que, aunque no es la generalidad, todavía hay relatos que evidencian prácticas correctivas de escaso valor pedagógico, por ejemplo, los alumnos hacen referencia a 4 maestros que durante los primeros años de su vida escolar utilizaron medidas coercitivas y en algunos casos agresivas para mejorar su comportamiento:

Ao: Estaba platicando y me paró y me pegó con el metro.

Inv: O sea, y no te dijo nada más.

Ao: No, nomás se fue

Inv: ¿Y tú qué le dijiste?

Ao: Nada.

Inv: ¿Y a ti qué te parece que te pegue el maestro?

Aa: Mal. Porque a los alumnos no nos deben de pegar.

Inv: ¿A ti también te tocó?

Aa: Sí.

Inv: ¿Quién te pegó? ¿Quién te ha pegado?

Aa: El maestro X y la maestra Y. Me jaló de las orejas

(Grupo de alumnos)

Una alumna que se reconoce como de buena conducta confirma lo anterior:

Inv: ¿Eso todavía pasó este año? ¿Lo has visto últimamente?

Aa: ¿Qué les pega con el metro? Sí... y está mal porque el reglamento dice que no digan palabras, y (que los alumnos) sean respetados y sean escuchados



La escasa alusión a este tipo de casos podría ser un indicador de que sucede con menos frecuencia o de que cada vez hay mayor conciencia de que es preciso acudir a otro tipo de herramientas, basadas en el respeto al alumno. Así, las estrategias que utiliza la mayor parte de los maestros también deben ser presentadas como uno de los avances concretos conseguidos a través de la *Oferta Valoral para dar solución a los conflictos internos*. Por ejemplo, hay mucho énfasis en la consistencia en la aplicación de las consecuencias

“La verdad es que no es tanto que esté por escrito, sino que se le dé seguimiento a ese escrito. Que no que esté a la vista todo el año y que cuando los alumnos incumplan una norma no se le aplique la consecuencia, pues no tiene caso que esté el escrito ahí.” Maestro

También hay una preocupación constante por fomentar la autorregulación de los alumnos en el cumplimiento de las normas.

“Los niños no se aprenden todas las normas, pero las más importantes sí: la del cumplimiento de tareas esa sí, la de respetarse también, traer el uniforme también, entonces como que ellos mismos norman la disciplina en el grupo. Si alguien comete algún error, una falta grave, aquí tienen la costumbre de decir: “¡Ay, Andrés!” o “¡Ay, Areli!, como diciendo “ya la regaste, recapacita”

Aunque durante las entrevistas los maestros hacen mucho énfasis en las normas concretas como pilares de la convivencia, también en lo académico hay preocupación por hacer secuencias de reflexión valoral.

“Se aprovechan los acontecimientos institucionales, también puede haber acontecimiento a nivel comunidad. Se aprovecha que ahorita los diputados andan agarrados allá (en la Cámara de Diputados) ¿Cómo ven ustedes niños? Y hacerles preguntas a los niños para que se vayan formando juicios y todo eso”. Maestro Fulgencio

Se debe insistir en el hecho de que, a partir del desarrollo innovador de la Oferta Valoral, se observa que el discurso docente ha alcanzado un nivel más alto de reflexividad. Los mismos maestros reconocen que están viviendo un cambio importante en su práctica respecto al trabajo de las cuestiones valorales, que “están en proceso y lo están aceptando y están cambiando su forma de ser”. Si bien hay

cuestiones que deben reconstituirse plenamente, libres de los viejos hábitos coercitivos, en búsqueda de nuevas rutas que sustenten la Oferta Valoral, han habido grandes logros palpables y muy significativos dentro de su conducción de conflictos en el aula. A continuación se presentan algunas de estas estrategias docentes.



5. ESTRATEGIAS QUE SE VAN INCORPORANDO EN EL CAMINO PARA EL TRABAJO VALORAL

Los maestros comentan diversas estrategias que van desarrollando como complemento a la formación valoral. Cada quien con sus recursos y supuestos, va incorporando estrategias. Se aprecia en los siguientes fragmentos recuperados de los maestros, cómo se va dando una comprensión muy básica de las premisas de fondo de la propuesta, las cuales, se asume que progresivamente serán reflexionadas con mayor profundidad.

“Incluso yo elaboré un test ahí donde puse: ¿Qué compañeritos te caen mal? ¿Por qué? ¿De qué forma te agreden tus compañeros? ¿Quién te arremete verbalmente?”.

“Se empezó por las palabras que no se habrían de decir, y ya ahí se anotaron”

“No me considero de valores escritos, no soy de los que los ponen en la pared estos valores, pero sí los inculco mucho, me encanta mucho inculcar la honradez, todo ese tipo de detalles. Incluso me han tocado alumnos que a veces están acostumbrados a agarrar poquito dinerito y empecé a trabajarlos; hasta que a veces le dejaba mis monedas yo, ahí les fui quitando (lo de robar)”

“les paso una hojita; incluso ellos mismos escriben ahí: ¿Por qué te portaste mal?”

”El diálogo con los padres de familia, con los niños. Hacerles ver que pues si tú le haces algo a un niño, en donde recaiga un interés económico, “Hijo, tú vas a pagar”, va a recaer en tu familia. Eh! no sé si estoy en lo correcto...”

Podemos apreciar la identificación de algunos elementos básicos de la propuesta como son: la reflexión en torno a las propias acciones y la manera en que afectan a otras personas; la formulación de normas y consecuencias; la utilización de situaciones diarias como base para la intervención en formación valoral, el diálogo. Todo ello supone ir trabajando con algunos elementos que pueden parecer muy básicos, pero que se espera poco a poco se vayan asociando a otros hasta configurar un conjunto de nociones teórica y metodológicamente más consistentes.

IV

RESULTADOS

GESTIÓN DIRECTIVA

“Tienen que crecer las demás partes, que son mis colaboradores, si no, sólo no voy a crecer. Lógicamente que yo sólo no voy a hacer nada si no tengo la colaboración de todos”. Maestro Fulgencio

El Director ha formado espacios de convivencia empapados de su rol como cabeza del plantel, es decir, es una convivencia de carácter formativa. Sus habilidades de comunicación han permitido que se genere un ambiente de confianza y colaboración. Desde la mirada del resto de los agentes educativos ha sido una figura de apoyo, ejemplo y orientación, tanto en los planos formales como fuera de ellos. Si bien el Director no menciona explícitamente cómo orienta a los alumnos cuando platica con ellos, hace énfasis en la importancia de ayudarlos a ser autosuficientes, así como en la necesidad que el trabajo docente cree ambientes propicios de aprendizaje para los alumnos y las mamás. Con los datos obtenidos parece que la convivencia con los alumnos tiene que ver con la resolución de conflictos.

PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA DE MADRES

Con los datos obtenidos se puede afirmar que una de las grandes conquistas logradas a partir de ofrecer valores a la comunidad educativa, ha sido la creciente colaboración de las mamás y la mejora en la calidad de su convivencia. La Mesa Directiva ya no sólo se centra en organizar eventos o gestionar recursos, también

se ocupa de generar espacios que apoyen el trabajo valoral de los maestros y el de su propia labor como mamás. En este sentido han tomado una postura más consciente sobre el cómo apoyar y tratar a sus hijos.

La hora del almuerzo, como se señaló, ha sido el espacio por excelencia para que las mamás convivan y compartan sus experiencias. En este caso el reto parece ser la delimitación de sus funciones dentro de la escuela. Es decir, poder equilibrar la gran fuerza de colaboración que las mamás representan con los ámbitos de trabajo que corresponden a los docentes.

Además se repite que el reto para algunas mamás es aprender a sobrellevar la convivencia. Una mamá refiere: *“No todas nos hablábamos y ahora tratamos de convivir y hacer equipo siempre, tratamos de hacerlo mejor”* Ya se han presentado los casos en los que las mamás refieren que deben cumplir con sus compromisos con la escuela, pero que no quieren participar más allá de los mismos. Aún cuando los maestros del grupo tratan dar opciones que satisfagan a todas las mamás, entre ellas hay diferencias. Quizá el logro más evidente en este sentido es que, a pesar de que un grupo de mamás no logre convivir o llevarse bien, no afecta su compromiso y trabajo dentro de la escuela.



RESPONS-HABILIDAD

Para los alumnos el trabajo con valores ha implicado una asunción de responsabilidades sobre su propia conducta. Entre los alumnos hay quienes molestan a sus compañeros y quienes son objeto de su burla. Un niño que suele molestar dice que soluciona las cosas de la siguiente forma:

Ao: Hay que darse la mano para hacer las paces y decir: “¿Me perdonas, por todas esas cosas que te dije?” y ya que él diga “sí” pos ya somos amigos.

Inv: Ok. ¿Y eso lo han hecho entre ustedes?

Aa: Yo no lo he perdonado

Ao: Yo sí



Pero en realidad es difícil saber si los alumnos han ido reconociendo por sí solos la necesidad de respetarse o disculparse con otros compañeros. Los maestros hacen alusión a los carteles del reglamento que hay en sus salones, pero de las cinco entrevistas realizadas a niños sólo una vez se hace mención al valor del respeto:

Inv ¿qué reglas tienen en sus salones?

Aa: En la mía es el respeto, y traer las tareas y el uniforme

El Director tiene claro que se debe formar en valores durante la primaria y que *cuando se llega a presenciar una pelea entre niños “luego, luego llega la intervención del adulto y a veces nosotros adultos contaminamos. Por sí solos ellos deben de tratar de resolverlo, entre iguales.* En el discurso de docentes se está haciendo un esfuerzo intencionado porque los alumnos aprenden a convivir basados en valores como el respeto y la tolerancia pero, con la información que aportan los niños durante las entrevistas, se hace evidente que aún falta consolidar en este estamento una auténtica convivencia basada en valores.

TRABAJO PROFESIONAL EN EQUIPO POR ENCIMA DE DIFERENCIAS E INTERESES PERSONALES

“Yo siempre he dicho que aquí somos una familia y no vamos a pensar igual porque tenemos diferentes formas ¿verdad? entonces tratar de respetar las opiniones de cada quien de nosotros, pero a la vez sensibilizar”.
Maestro Fulgencio

La convivencia entre los maestros se caracteriza por priorizar la colaboración y la retroalimentación mutua, al margen de afinidades o diferencias personales. Se ha logrado que tales situaciones no afecten su trabajo colegiado; son los valores de respeto y tolerancia los ejes de la convivencia dentro de sus espacios comunes. Una de las maestras que percibe una relación distanciada con sus compañeros logra también asumir su responsabilidad en esta situación: *“No sé, a lo mejor yo no me acerco a ellos.”*

Sin embargo, hay suficiente evidencia para comprobar que, en efecto, se forman dos grupos a la hora de almuerzo. Los 5 o 6 docentes que desayunan en la oficina del Director (esté o no esté él presente) y los que se quedan abajo en el comedor con el resto de las mamás y alumnos. Esto llama la atención porque el propio Director ha subrayado en que el Comedor es un espacio de oportunidad para convivir con valores, pero en la práctica algunos maestros no se incluyen dentro de esta dinámica.

UN FENÓMENO QUE SE PERCIBE FUERA DEL ESPACIO ESCOLAR.

Las mamás son las que perciben los beneficios del esfuerzo de los maestros y las actitudes que han permeado hacia sus hijos.

“Me pregunta mi hija: oye mamá, me dice la maestra que yo tengo que ser así, tenemos que respetarnos. Ahí es donde yo me doy cuenta...”



V

LECCIONES APRENDIDAS, RETOS Y RECOMENDACIONES

1. LECCIONES APRENDIDAS

- a. La experiencia de la escuela Justo Sierra muestra cuán distinto es el camino que es necesario recorrer para emprender un proyecto de mejora desde la escuela pública rural. Trabajar en un entorno de pobreza y migración amplifica los retos de la gestión directiva en diversos sentidos, como la obtención de recursos para cuestiones indispensables como el apoyar a los niños al menos con un almuerzo durante la jornada escolar; trabajar con quienes conforman la planta docente – sin que medie proceso de selección alguno– para hacerlos “aliados” del proyecto o involucrar a las madres de familia como vía para dar soporte a los esfuerzos innovadores.
- b. Esto ha sido posible gracias a un proceso de dirección consistente, que ha fomentado la reflexión, la colaboración y el convencimiento a largo plazo. La permanencia de un líder durante este tiempo ha sido una condición indispensable para poder ver resultados. Desde la supervisión escolar se reconocen tres elementos de la gestión directiva: (a) “Haber tenido bien claro su propósito y no perderlo de vista”; (b) “Ser pacientes porque esto no se logró de la noche a la mañana”; (c) “Y ser muy observadores, él observa y va viendo qué falta”, es decir una permanente reflexión sobre la práctica con vistas a intervenir en aquellos asuntos que lo requieren.
- c. Se reconoce que han habido logros muy significativos dentro de todas las áreas de la vida escolar, como resultado de este proyecto, tales como la mayor

participación de las mamás, mayor capacidad de autorregulación por parte de los alumnos, mejor convivencia entre mamás y con sus hijos en el ámbito familiar, niños más críticos sobre su propio quehacer y el de los maestros, mayor reflexividad por parte de los docentes, consolidación del director como agente de equilibrio para la comunidad educativa y fortalecimiento de la imagen de la escuela como integradora y formadora en valores.

- d. Un gran acierto de esta escuela ha sido la decisión de involucrar plenamente a los padres de familia a los esfuerzos de mejora emprendidos. Las acciones ya no están dirigidas solamente a contar con su apoyo para cuestiones materiales de la escuela, sino que se contempla la participación de los padres en temas sustanciales como ser mejor colaborador en los procesos de la escuela, del niño. No sólo están integrados los padres y madres de familia. Están ellos mismos involucrados en procesos de formación: *“Hemos aprendido a comunicarnos, a tener la comunicación que se necesita con los maestros, con los padres de familia.”* Las señoras revelan un sentido de pertenencia a su escuela muy grande. Incluso han recibido algunos reconocimientos de las mesas directivas por la asociación municipal de padres de familia.

Ha habido una creciente apropiación de la oferta valoral entre los actores educativos, tanto que *“si llegara otro Director, los mismos padres de familia, madres de familia y maestros ya no permitirían que se llegara hasta el límite, hasta abajo, ellos mismos impulsarían el avance.”*

- e. La propuesta de oferta valoral ha llegado a otras escuelas de la región a través de algunos docentes de la comunidad de La Luz que han tenido que cambiarse de plantel. Dichos docentes se apropiaron de la propuesta a tal grado que han logrado problematizar de manera profunda la vida escolar de sus nuevos espacios de trabajo.

2. RETOS O TENSIONES

- a. Profundizar en una común comprensión sobre los valores y su significado, ya que esto es una condición para establecer lineamientos comunes en términos de normativas y consecuencias así como de acciones pedagógicas en aula. Esto supone atender carencias formativas de la planta docente y del profesorado que ingresa a la escuela, ya que como se señaló, este ámbito no ha sido objeto de

especial atención tanto en políticas de formación inicial como de capacitación y formación continua de profesores.

- b. Las prácticas sindicales y administrativas suponen una alta rotación de docentes. Cuando llega personal nuevo a la escuela se plantea el reto de apoyar su adaptación a la escuela e integrarlo al proyecto valoral y lograr *“que se suba en el barco para poder intentar llegar a donde se pretende.”*
Esto en un sistema en el cual el directivo enfrenta una virtual imposibilidad para intervenir de manera efectiva ante situaciones de incumplimiento o bajo desempeño docente, lo que supone centrar el mayor esfuerzo en construir un convencimiento, así como en subsanar carencias de formación previas para poder articularse de manera armoniosa a la vida de la escuela.
- c. Hace falta el estímulo y el apoyo formativo por parte de las autoridades educativas. El Director deja en claro que, si bien su escuela debe ser autosuficiente en sus decisiones internas, lo que se busca del exterior es un acompañamiento y reconocimiento al esfuerzo de su plantel. No es suficiente con el estímulo y la motivación que el Director da a su docentes y alumnos, falta la mirada y la motivación, tanto económica como moral, de las autoridades educativas.
- d. Se considera como un obstáculo el contexto de pobreza, por un lado y la atmósfera social en la que vive la población que atiende la escuela. Los cambios en las dinámicas familiares y los nuevos esquemas laborales –padre ausente y madre trabajadora– han creado una “atmósfera moral muy dañada”; a los niños se les recibe con valores y principios muy frágiles así como con graves situaciones de abandono o desatención de niños por parte de sus padres o madres que quizás han emigrado o tienen que salir a trabajar a ciudades cercanas. La escuela primaria es el espacio de oportunidad para formar en valores, pero se reconoce la necesidad y el reto de adaptarse a estos cambios sociales.
- e. Sostener los esfuerzos de formación docente de manera particular en el ámbito pedagógico, enfocando de manera especial la atención en los niños que presentan problemas de comportamiento, con vistas a contar con herramientas para su mejor atención e integración al grupo de pares:

3. RECOMENDACIONES

- a. La escuela está en un momento de transición en cuanto al compromiso de los maestros. Se trata de cambiar pautas del comportamiento docente muy arraigadas, así como procesos estructurales relativos al compromiso docente con su quehacer profesional. El análisis de la experiencia en curso evidencia la necesidad de fortalecer el trabajo pedagógico en aula, como un componente fundamental –junto con los esfuerzos en marcha en cuanto a la construcción de una normativa basada en la responsabilidad y de un trato respetuoso y considerado hacia los alumnos– en la generación de oportunidades educativas y el desarrollo moral de los alumnos.

Para el Director parece pertinente sugerir concentrar sus esfuerzos ahora en la búsqueda de asesoramiento en el trabajo a docentes en el ámbito curricular, así como en el análisis de su quehacer profesional con vistas a revisar desde un nivel de profundidad mayor, aquellas prácticas coercitivas y de escaso valor pedagógico que persisten en las aulas. Más adelante se podrá fortalecer y diversificar el trabajo de los talleres artísticos que ya funciona en la escuela con mucho éxito y que están ofreciendo la oportunidad de una integración de alumnos de distintos grados escolares.

- b. El tema de la integración educativa sugiere el mismo tipo de recomendación. Es preciso avanzar de la disposición y apoyo para integrar alumnos con NEE hacia un trabajo curricular sólido que ofrezca alternativas significativas y concretas de aprendizaje para niños con necesidades educativas especiales. Los pasos alcanzados al respecto son fundamentales, ya que contar con tal disposición es un paso indispensable para todo otro tipo de intervención, pero el éxito en términos de aprendizaje requiere de ambas condiciones: plena aceptación de parte de docentes y compañeros, junto con métodos de enseñanza adecuados. El trabajo directivo podría quizás enfocar la energía en gestiones orientadas a obtener asesoramiento dirigido a los docentes para el trabajo con niños que presentan necesidades educativas especiales.
- c. Dada la fortaleza del trabajo con madres de familia y su gran disposición para colaborar con iniciativas de la escuela, puede ser un buen momento para iniciar un trabajo de formación de padres y madres de familia más sistemático, aprovechando o adaptando propuestas desarrolladas con propósitos similares. Esto puede representar la posibilidad de alcanzar un nivel de madurez y

comprensión mayor de los propósitos de la formación valoral que la escuela quiere ofrecer, así como una mayor coordinación de esfuerzos entre familia y escuela.

“Los valores lo son todo para mí, si una persona tiene valores es una persona productiva en cualquier ámbito que se le ponga. Si una persona es responsable, si una persona respeta, si una persona es justa ¿ya que más le podemos pedir?” . Maestro Fulgencio

ESTUDIO DE CASOS PERÚ

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE



Equipo de investigación *
Nora Cépeda García
Janet Mellado Flores
Hortencia Del Castillo Palma

* Nora Cépeda García es Coordinadora de la investigación y responsable del Programa de Formación Docente de TAREÁ, Asociación de Publicaciones Educativas; Janet Mellado Flores es Directora de la Institución Educativa 2044 “Virgen de Fátima”; Hortencia Del castillo Palma es Subdirectora de la Institución Educativa 3050 “Alberto Hurtado Abadía”, del distrito de Independencia, Perú.

CAMBIOS PROMOVIDOS DESDE LA RED A FAVOR DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LAS ESCUELAS DE LA RED DE PAMPA DE CUEVA, INDEPENDENCIA, LIMA, PERÚ

TAREA-Asociación de Publicaciones Educativas

INTRODUCCIÓN

El presente documento presenta una síntesis de los resultados de la investigación “*Cambios promovidos desde la red a favor de una cultura democrática en las escuelas de la red de Pampa de Cueva-Independencia-Lima*”.

La experiencia innovadora que da origen a esta investigación es el desarrollo de las redes educativas que surgen en el distrito de Independencia entre los años 1998-99, por iniciativa de la Asociación de Directores del Distrito de Independencia y un grupo de docentes. Experiencia que desde sus inicios contó con el apoyo de TAREA-Asociación de Publicaciones Educativas- institución que promueve el desarrollo y el protagonismo de los actores locales en torno a la promoción y movilización por los derechos de la niñez, especialmente el derecho a la educación, la gestión democrática de las escuelas y el desarrollo educativo local, desde 1993 hasta la actualidad.

En 1999 se formó la primera red en la zona de Pampa de Cueva, sobre la cual se centra la investigación. Al año siguiente se conformaron las otras cuatro redes, con el nivel primario, en cada eje zonal del distrito: La Unificada, El Ermitaño, Tahuantinsuyo y Payet, en total cinco redes. En el 2005 se involucró en algunas actividades a los niveles de inicial y secundaria.

A partir de la experiencia de la red de escuelas de Pampa de Cueva, se busca responder a la pregunta: ¿La conformación y gestión de la red de Pampa de Cueva, ha incidido en prácticas democráticas en el liderazgo, la gestión, el desempeño docente, y la relación con los estudiantes y padres de familia al interior

de las instituciones educativas que la conforman? Para responder a esta pregunta nos propusimos como objetivo general de la investigación: *“Identificar los cambios promovidos desde la red a favor de una cultura democrática en las escuelas, respecto a la participación, el liderazgo, el trabajo colaborativo y la autonomía en la gestión, el desempeño docente, el desarrollo de aprendizajes ciudadanos de los estudiantes¹ y en la relación con los padres de familia”*.²

La investigación ha estado a cargo de un equipo conformado por un miembro de TAREA y dos miembros de la Red VI Pampa de Cueva³. Para que el proceso de la investigación constituya un proceso participativo, convocamos a la actual coordinadora de la Red, profesora Gladys Arizaga, para informarle sobre el proyecto de investigación, sus objetivos y utilidad de los resultados, quien convocó a los directores y subdirectores de las seis escuelas que conforman la red, con igual propósito. Contando con su aceptación y reconocimiento a la iniciativa, brindaron su apoyo para establecer contacto con los docentes y padres de familia de la muestra requerida a cada institución educativa.

Compartimos los aprendizajes que este proceso de investigación deja al equipo. En primer lugar, tomar distancia de la experiencia innovadora, siendo partícipes de la misma, para asumir un rol en el proceso de investigación. Aprendizaje que se traduce en actitud de tolerancia, capacidad de escucha y para asumir críticas. En segundo lugar, que investigar no se reduce a aspectos técnicos, sino que requiere de un compromiso ético que considera a las personas como sujetos, debiendo ser informados sobre los objetivos y utilidad de los resultados. El tercer aprendizaje es que distintas miradas sobre la experiencia, y el aporte de distintos conocimientos que se complementan, enriquece el proceso de investigación.

Esperamos que los resultados de esta investigación aporten información y pistas de reflexión sobre el potencial y los límites del trabajo en Red, para promover prácticas democráticas en la organización y en las relaciones cotidianas de los actores educativos en las escuelas, pensadas como espacios de ejercicio y formación ciudadana, no sólo como transmisoras de información.

¹ Nos referimos a aquellos aprendizajes realizados como producto de las nuevas prácticas democráticas en el liderazgo de los directores y en los vínculos que establecen los docentes en sus nuevos desempeños.

² Proyecto de investigación presentado al Fondo Concursable para el Desarrollo de Proyectos de Innovación e Investigación en Educación Inclusiva y Convivencia Democrática 2007- UNESCO/OREALC.

³ Nombre actual de la red, reconocida por la Unidad de Gestión Educativa Local 02 (UGEL 02), órgano intermedio del Ministerio de Educación.

Proponemos algunas recomendaciones que confiamos sean de utilidad, a quienes lideran la Red VI –Pampa de Cueva– y las redes del distrito de Independencia. Presentamos propuestas de políticas orientadas a crear y/o mejorar las condiciones de trabajo de las redes de escuelas, así como su reconocimiento como instancia de gestión en el sistema educativo, en el marco del proceso de descentralización del mismo.



Profesora Janet Mellado, Directora de la IE Virgen de Fátima, en inauguración de la Muestra Folclórica de la Red Cueva.

I

INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE LA EXPERIENCIA INNOVADORA

1. CONTEXTO Y REFERENCIA DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA QUE DA ORIGEN A LA INVESTIGACIÓN

Esta reseña toma como principal referente la información del documento “REDES EDUCATIVAS: compartiendo responsabilidades por el derecho a la educación. Construyendo una cultura democrática en la relación escuela y comunidad”⁴

El contexto en que se desarrolla la experiencia es el distrito de Independencia, ubicado al norte de la ciudad de Lima. Su extensión es de 18 Km² y su población aproximada es de 228,769 habitantes⁵. Se estima que el 40% de su población es menor de 17 años, en su mayoría migrante de la zona centro andina del país. Su origen es la invasión de terrenos baldíos en la zona Pampa de Cueva a inicios de los años 60; adquirió estatus legal en 1964 mediante Ley N° 15965. Su crecimiento ha sido desordenado y sin planificación, generando alto nivel de hacinamiento. El distrito cuenta con seis zonas territoriales bien definidas por la geografía misma y que sirven como referente para la organización social: La Unificada, El Ermitaño, Pampa de Cueva, Tahuantinsuyo, Payet y la Zona Industrial.

⁴ Canal Enríquez, Lissy: 2006. REDES EDUCATIVAS: compartiendo responsabilidades por el derecho a la educación. Construyendo una cultura democrática en la relación escuela comunidad. Lima. TAREA. Edición digital. 60 pp.

⁵ Dato estimado para el 2003 por Apoyo Opinión y Mercado. Lima, 2003.

Actualmente cuenta con centros de producción manufacturera, micro comerciantes y comercio ambulatorio muy extendido. En los últimos años, en la zona industrial se han instalado grandes centros comerciales (Metro, Megaplaza, Megamueble) que abastecen a la población de varios distritos del cono norte. Sin embargo, su población tiene altos índices de pobreza y desempleo. Muchos optan por crear sus propias fuentes de trabajo, pero en condiciones precarias. El distrito cuenta con diversas organizaciones comunales⁶ destacando las de subsistencia, donde el rol de la mujer es fundamental, en especial en alimentación y salud.

Independencia cuenta con 74 centros educativos públicos y 119 privados, pero la mayor población estudiantil asiste a escuelas públicas. Los estudiantes, en su mayoría, son los hijos y nietos de migrantes residentes en el distrito.

La Red de escuelas de la zona de Pampa de Cueva fue la primera que se formó en el distrito de Independencia (1998-1999) por iniciativa de los directores organizados en la Asociación de Directores de Independencia (ADI) y un grupo de docentes de Pampa de Cueva. Al año siguiente, estimulados por los resultados de la primera experiencia, se conformaron otras cuatro redes en las respectivas zonas territoriales, excepto en la zona industrial. Actualmente, funcionan cinco redes, con diferente dinamismo. Cada Red agrupa de cuatro a ocho instituciones educativas de Primaria y en algunas actividades participan instituciones educativas de Inicial y Secundaria. En su primera etapa, las redes educativas articularon sus esfuerzos alrededor de la difusión y compromiso con los derechos de la niñez, afectando sus prácticas pedagógicas: contenidos, metodología y organización del aula.

“La red propone un tipo de organización flexible y abierta a los demás, generando una cultura de colaboración y concertación a través de la formación de equipos de trabajo. Establece principios y valores sobre los que apoya su trabajo colaborativo entre las escuelas y define formas de funcionamiento en equipo; las normas facilitan ese funcionamiento. Aplica estrategias para superar las dificultades estructurales y de procedimiento que ofician como barreras para el trabajo entre las escuelas. Involucra directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia, organizaciones e instituciones públicas y privadas de la comunidad local” (Canal, Lissy p. 25-27). La experiencia de la red de Pampa de Cueva, a lo largo de los ocho años que comprende la investigación, ha realizado esfuerzos en esta dirección, proponiendo diferentes formas y estrategias para lograr sus objetivos, como lo muestra el análisis de sus planes de trabajo, planes de actividades y cuadernos de actas.

⁶ Aproximadamente unas 600 organizaciones de base, según padrón de la Municipalidad local del año 2004.

La experiencia de las redes de Independencia ha logrado el reconocimiento de su trabajo a nivel local. Así en *“En el año 2002, la UGEL N° 02 normó el funcionamiento de las cinco redes educativas en el distrito de Independencia mediante la Resolución Directoral N° 2220-USE 02-2002. Posteriormente, en el año 2003, la Municipalidad de Independencia institucionalizó el Encuentro de Creatividad Docente en todo el distrito mediante un Decreto de Alcaldía, y la UGEL N° 02 normó su realización a partir del año 2005”* (Canal, Lissy p. 30). Si bien este proceso es compartido por las cinco redes, es preciso señalar que ha sido liderado por la Red VI de Pampa de Cueva.

Las Redes han empleado distintas estrategias para su desarrollo y el desarrollo de sus protagonistas:

- **Gestión democrática de la red:** Acciones de planificación, ejecución y evaluación de cada red, a través de un comité de gestión, logrando sentido de identidad y autonomía creciente.
- **Formación docente:** Las redes organizan espacios de capacitación y definen los temas de acuerdo a sus necesidades, para el conjunto de docentes, en alianza con diversas instituciones (universidades, ONG, UGEL, editoriales).
- **Estímulo a la innovación educativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes:** Los proyectos de innovación que se desarrollan en las escuelas, se socializan cada año a nivel de red y distrito en los Encuentros de Creatividad Docente, instituidos por los propios docentes el 2002. Actualmente cuenta con el reconocimiento de la Municipalidad de Independencia y de la UGEL 02.
- **Fortalecimiento de vínculos entre Escuela y Comunidad:** Asume aspectos que afectan a la población (contaminación ambiental, pandillaje juvenil, carencia de espacios de recreación) y que requieren ser tratados y recuperados como derechos ciudadanos. Realiza campañas de sensibilización en alianza con instituciones de la comunidad: centro de salud, iglesias, Instituto Nacional de Bienestar Familiar (INABIF), Policía Nacional, entre otras. Incluye el trabajo con padres de familia (comités de aula⁷ y APAFA⁸).

⁷ Los comités de aulas están integrados por los padres de familia de cada aula y su principal propósito es apoyar el trabajo de los docentes.

⁸ APAFA. Asociación de Padres de Familia. Organización a nivel de institución educativa.

Por su parte, TAREA promueve el desarrollo de capacidades y el protagonismo de los actores locales en torno a la promoción y movilización por los derechos de la niñez, especialmente el derecho a la educación, la gestión democrática de las escuelas y el desarrollo educativo local. En el distrito de Independencia ha orientado sus esfuerzos a desarrollar capacidades en docentes, directivos y líderes educativos, para su mejor desempeño en la gestión institucional y pedagógica. Este trabajo contribuyó a que directivos y docentes percibieran la necesidad de una gestión más compartida para enfrentar problemas comunes, organizando las redes de escuelas (1998-1999). Un avance más en este proceso de articulación interinstitucional, lo constituye la Mesa Distrital de Educación y Cultura⁹, proceso en el cual, las redes han contribuido significativamente.

Los docentes de las redes, en distinta medida, participaron en espacios formativos ofrecidos por TAREA. En 1999 “Estrategias didácticas para desarrollar aprendizajes vinculados a los derechos de la niñez”, promoviendo las “Asambleas de Aula”, destinadas al intercambio de opiniones y toma de decisiones por parte de los estudiantes, en aspectos que los involucran directamente. En este contexto, la Red de Cueva, organiza la Primera Chasqui Olimpiada, destinada a estrechar lazos entre las seis escuelas de la Red, compartiendo juegos, teatro y competencias.

Con el apoyo de TAREA, en el año 2000 la Red de Pampa de Cueva decide trabajar el Derecho al juego y a la recreación, considerando que en su zona los niños no cuentan con espacios apropiados para este fin. En las aulas, con niños y padres se rescatan los juegos tradicionales y se implementan los rincones de juego denominados “Pukllanas”. Se lleva a cabo la Segunda Chasqui Olimpiada con la participación de las otras redes. Se realizan desfiles con pancartas, afiches, banderolas y tarjetas para sensibilizar a las autoridades y a la comunidad sobre este derecho. Se realizó la primera jornada de trabajo con la Red III Pampa de Cueva¹⁰ cuyo objetivo fue analizar “El rol de las Redes de escuelas en el proceso de construcción de una gestión escolar democrática”.

En el año 2001 se realiza la consulta a niños y niñas sobre su derecho a la Educación¹¹, que culmina en una la “Asamblea Pública”, con la participación de otras redes, en la Municipalidad del distrito. Es así que la Tercera Chasqui

⁹ Reconocida por la Municipalidad de Independencia por Resolución de Alcaldía N° 024-2003

¹⁰ Entonces sólo había redes en Independencia, cuando la UGEL crea redes en el distrito del Rímac cambia la numeración. Actualmente es Red VI – Pampa de Cueva.

¹¹ La consulta se realizó en el marco de la consulta nacional convocada por el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación.

Olimpiada asume como lemas “Con educación y participación somos mejores” y “Niños y niñas tenemos derecho a expresar nuestra opinión en los asuntos que nos afectan y a que nos tengan en cuenta”.

El mismo año se realizan dos jornadas de capacitación dirigidas a directivos: “La Red como espacio de integración y concertación democrática”. La primera, se propone a) Identificar el rol estratégico de las redes para democratizar la gestión educativa en las escuelas y la participación propositiva en la Mesa Educativa del distrito y b) Elaborar colectivamente el Plan de Trabajo de la Red con un enfoque en derechos de la niñez y la adolescencia. La segunda jornada se propuso: a) Aportar elementos para construir una cultura ciudadana que promueva alianzas estratégicas entre la red y la comunidad, Mesa Educativa, autoridades e instituciones del distrito y b) Identificar el avance del Plan de Trabajo de la Red y discutir acerca de su ejecución. Se realizan tres talleres de capacitación dirigidos a los docentes de las redes: Taller 1: Estrategias didácticas para democratizar la escuela. Taller 2: “La escuela como espacio para la construcción del bien común”. Taller 3: “La red como espacio de integración y concertación democrática.”

Entre los años 2002-2005 TAREA desarrolló el Proyecto “Aprendiendo a Democratizar la Escuela Pública”, el cual recogió aportes de la experiencia de las redes, que a la vez se enriquecieron con nuevos enfoques y propuestas. La importancia de este trabajo radica en que en ese período, en nuestro país vivíamos un proceso político marcado por el autoritarismo y la corrupción desde el gobierno central, luego de largos años de violencia política. El proyecto pretendía encontrar nuevas pistas para la convivencia democrática en y desde las escuelas.

2. RELACIÓN DE LA RED CON LA UGEL 02

El año 2002, mediante R. D. N° 2220 (25-07-2002), en cumplimiento de la R. D. N° 0951 - MED, la UGEL 02, aprueba la organización y funcionamiento de las Redes Curriculares de las instituciones educativas de su jurisdicción, que incluye la Red de Pampa de Cueva que venía funcionando desde 1999.

Esta Red ha demostrado capacidad para tomar iniciativas y lograr que la UGEL reconozca sus decisiones expresadas en sus Planes de Trabajo. Prueba de ello son los siguientes documentos emitidos por la UGEL:

El año 2005 la UGEL reconoce el Encuentro de Creatividad Docente, que se encontraba en su tercera versión, con la R.D. N° 004571 del 03-11-2005. Si bien

estos encuentros involucran a las 5 redes, el liderazgo está en la Red de Cueva, que promovió las Ferias Innovadoras entre los años 1999 y 2002. A partir del 2003 se promueven los Encuentros de Creatividad Docente, con nuevos criterios.

El año 2005 se logra que la UGEL emita la Resoluciones de felicitación a los docentes que obtienen mayor puntaje en los Encuentros de Creatividad Docente.

3. RELACIÓN DE LA RED CON LA MUNICIPALIDAD

El año 2003, la Municipalidad del distrito de Independencia emite la Resolución de Alcaldía N° 024-2003, que reconoce el “Encuentro de Creatividad Docente”, y se compromete, a partir de la fecha, a estimular a los docentes con resoluciones de felicitación a nivel de distrito, lo cual constituye un reconocimiento social importante.



Docentes de las escuelas de la Red VI – Pampa de Cueva, que asistieron a la presentación de los resultados de la investigación. En primera fila el profesor Juan García y la profesora Mireya Pérez Velazco, quienes compartieron la experiencia de la pasantía a Ayacucho, en representación del grupo.

II

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Uno de los objetivos del trabajo en red, es contribuir a desarrollar procesos de democratización tanto en la gestión de la misma red como en las instituciones que la integran. Estos procesos, en su complejidad, involucran a distintos actores, cada cual portador de una manera de ver, comprender, reflexionar y sentir el proceso del cual forman parte. Por otro lado, en el mismo proceso de democratización convergen múltiples elementos relacionados entre sí y distintas formas de ser percibidos y asumidos por sus actores. Con el propósito de delimitar mejor el campo de estudio, optamos por recoger información sobre cuatro aspectos involucrados en una práctica democrática y que en alguna medida forman parte de la dinámica de las redes, que constituyen los componentes de la investigación:

- **la participación**
- **el liderazgo**
- **el trabajo en equipo**
- **la autonomía**

Entrevistados los diversos actores que componen las comunidades educativas de las instituciones que integran la Red, hemos arribado a los siguientes resultados en relación a cada uno de los cuatro componentes:

1. PARTICIPACIÓN

La participación en la Red

Los directivos valoran la Red como el espacio que les permite compartir, entre pares, las preocupaciones propias de la gestión escolar, el lugar donde han ganado confianza, intercambian información y experiencias aprenden unos de otros. El trabajo en Red les da la oportunidad de unificar criterios, de ampliar su mirada a nivel local, en su zona y en el distrito, haciendo más visible la dimensión social y política de la educación. Esta experiencia de interacción entre directivos contrasta con su práctica de gestión anterior, solitaria, de carácter más burocrático y centrada al interior de la escuela.

Se podría decir, con Mariela Arce¹², que la Red, desde la experiencia de los directivos *“es una respuesta colectiva y organizada a preguntas similares y cuyas respuestas individuales por mucho tiempo no fueron suficientes para una acción transformadora”*, en el campo educativo.

A partir de las necesidades, han asumido una forma de gestión compartida de la Red, donde sienten que participan, sea en el Comité de Gestión que se renueva cada año, y/ o en las reuniones de planificación y coordinación. Asumen que todos aportan a la gestión de la Red y en distinta medida asumen liderazgo en este espacio, lo cual no impide hacer críticas sobre estilos muy protagónicos de quien *“lleva agua para su molino”*. También señalan que la Red involucra más a los directivos, y que hace falta incorporar a docentes, estudiantes y padres de familia, recuperando las experiencias positivas que han tenido, pero que no han logrado mantenerse, como es la presencia de estudiantes y padres en reuniones de coordinación.

Para la gestión de la Red, los directivos, elaboran un Plan anual que tratan, en lo posible, de articularlo con los planes de cada institución. Su propósito es evitar multiplicar actividades y más bien orientar sus esfuerzos a objetivos comunes desde el trabajo en cada escuela. Identifican temas relevantes que ameritan realizar actividades conjuntas, con participación de los estudiantes y el apoyo de sus padres, para lograr mayor impacto en la comunidad local. Por ejemplo, al inicio del trabajo en Red, realizaban campañas de sensibilización sobre los derechos de los niños en la comunidad y actualmente continúan trabajando este tema en cada

¹² Arce Mariela. Las redes sociales: un camino para la acción política transformadora. www.ceaal.org/main/categorias.php

institución. Hace dos años realizan, en forma conjunta, festivales folclóricos para revalorar la música y danzas andinas como factor de identidad. Un inconveniente para la articulación es que las instituciones planifican en el mes de diciembre, al finalizar el año escolar y la Red lo hace en el mes de marzo del nuevo año, con vacaciones de docentes y estudiantes de por medio.

El análisis de los Planes de la Red muestra el esfuerzo por trabajar de manera articulada, pasando de planes por actividad en el año 1999, a Planes Anuales concertados entre las seis instituciones a partir del año 2000. En estos documentos, se incorporan actividades dirigidas a cada uno de los actores, según las necesidades detectadas, por ejemplo, estímulo de la creatividad docente, promoción de los derechos de los niños con los estudiantes y la comunidad, escuela para padres y formación en gestión para los propios directivos.

De esta manera, pueden atender mejor algunas necesidades comunes, que antes resolvían internamente o no lo asumían, como la capacitación docente y el estímulo a la innovación pedagógica, mediante talleres y los Encuentros de Creatividad Docente¹³, en que han participado la mayoría de maestros, con estudiantes y el apoyo de sus padres. Ambas actividades constituyen iniciativas por el reconocimiento social y profesional, tan escaso en nuestro medio. Un logro importante es que los Encuentros de Creatividad Docente, promovidos desde las Redes y la Mesa de Educación y Cultura del distrito¹⁴, actualmente tienen el reconocimiento de la UGEL 02 y de la Municipalidad de Independencia, que otorgan resolución de felicitación (según puntaje) y certificado de participación respectivamente. Sin embargo, también se registran algunos conflictos, sobre todo porque se ha impuesto la meritocracia como criterio de la evaluación docente, lo cual incentiva el individualismo. Los Encuentros promueven la participación en equipo, pero la mayoría prefiere participar de manera individual por el motivo indicado.

Trabajar en Red permite a los directivos establecer alianzas con instituciones como universidades, ONGs, instituciones del Estado (salud, policía nacional), iglesia, para cumplir con sus objetivos, ya que no poseen recursos económicos para ello.

¹³ Los Encuentros de Creatividad Docente tienen por finalidad socializar las experiencias pedagógicas más exitosas en las aulas y en las instituciones educativas del distrito. Se realiza en dos niveles: uno es la presentación para la comunidad y otro, la sustentación y diálogo sobre la experiencia innovadora con colegas del distrito y con especialistas invitados. El año 1977 se realizó el VI ECD. Este evento ha logrado reconocimiento de la UGEL 02 y de la Municipalidad de Independencia.

¹⁴ Instancia impulsada desde la Redes de Escuelas, reconocida por Resolución de Alcaldía N° 024-2003.

Los docentes participan en la organización y ejecución de las actividades del Plan de la Red, por ejemplo, campeonatos deportivos, escuela de padres, festival folclórico, sea en cada institución o en forma conjunta. Para ello se forman equipos y las actividades se realizan dentro del horario escolar. En las actas revisadas se registra la participación de los docentes coordinadores en la organización de algunas actividades. Sin embargo, cabe señalar que su participación en la gestión de la Red es muy limitada; son los directivos quienes toman las decisiones que los docentes ejecutan. Un director señala que la falta de reconocimiento y estímulo por parte de la UGEL¹⁵ desalienta la participación de los profesores.

En general, los docentes identifican y valoran dos tipos de aprendizajes de su participación en la Red: a) integrarse con colegas de otras instituciones, trabajar en equipo, compartir experiencias y socializarse. b) elaborar unidades de aprendizaje, utilizar nuevas técnicas y metodologías.

Los estudiantes participan en los eventos deportivos, festivales folklóricos, Chasqui-Olimpiadas, campañas, programadas por la Red. Un directivo recuerda que “*alguna vez*” invitaron a niños a las reuniones donde se tomaban los acuerdos y que participaron con opiniones y sugerencias. Esta es una experiencia positiva que la Red debería retomar.

La participación de los padres de familia en la Red es bastante limitada, como apoyo a sus hijos y a los docentes. La Red ha desarrollado Escuela de Padres convocando a representantes de las seis escuelas, para tratar problemas comunes en la zona de Pampa de Cueva (pandillaje, drogadicción, maltrato infantil, apoyo al aprendizaje de sus hijos), con buena acogida. Algunas madres entrevistadas lo mencionan como una forma de participación en la Red en años anteriores. Son menos, las que mencionan haber participado en alguna reunión de la Red para tomar acuerdos, se refieren a la organización de las Chasqui-Olimpiadas en que se integraron a algunas comisiones con los docentes.

Quienes han participado en actividades de la Red valoran el compañerismo, la unión y la creatividad. Afirman que la participación de sus hijos en estas actividades es favorable porque los motiva, comparten experiencias, aprenden a desenvolverse y aprendan de sus pares.

¹⁵ UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local, órgano intermedio del Ministerio de Educación.

La participación en las instituciones educativas

En cada institución educativa funciona el Consejo Educativo Institucional (CONEI), el Comité de Evaluación y el Consejo Académico. En el CONEI participan representantes de docentes, de padres de familia y de estudiantes. En el Comité de Evaluación participan representantes de docentes y de padres de familia. El Consejo Académico está integrado sólo por representantes de docentes. Estas instancias¹⁶ tienen funciones específicas y se reúnen de acuerdo a las necesidades que deben atender. Sólo en una institución se afirma que el Comité de Evaluación funciona de manera permanente y evalúa a directivos y docentes con el propósito de reconocer y estimular su trabajo.

Existen varios espacios para la participación, el problema parece estar en la manera restringida de entender la participación, como asistencia, presencia activa o colaboración, especialmente respecto a estudiantes y padres de familia. Por ejemplo, los docentes coordinadores definen participación como comprometerse, involucrarse, trabajar juntos, compartir tareas, aportar ideas, intercambiar experiencias, pero no incluyen la toma de decisiones. Esta forma de entender la participación probablemente proviene no sólo de la experiencia escolar sino de la experiencia de un ejercicio ciudadano restringido, en una democracia más formal que real. Como consecuencia se promueve muy poco la participación consultiva y decisoria; tampoco se desarrollan en los estudiantes las habilidades necesarias como sustentar sus opiniones, deliberar sobre diferentes propuestas, pensar en las consecuencias, etc. para que aprendan a participar de manera responsable.

Los espacios de participación docente más directa y permanente son las Comisiones que se generan a partir del Plan Anual de Trabajo, los equipos de grado o ciclo y las asambleas convocadas para resolver algún problema institucional. En estos espacios ejercen la participación decisoria. No obstante, algunos manifiestan que todo está normado y que no hay espacio para mayores decisiones, o que sus opiniones y sugerencias no son acogidas por los directivos. En cambio, sienten que entre pares sí son valoradas.

Otra forma de participación de los docentes es opinando sobre mejoras en la infraestructura, en la administración y en el trabajo pedagógico. Proponen proyectos de innovación pedagógica, estrategias para mejorar la calidad educativa, implementación de biblioteca escolar, mejoramiento de disciplina. También ha-

¹⁶ Estas instancias han sido creadas por el Ministerio de Educación para promover mayor participación en la gestión educativa, sobre todo de los padres de familia.

cen llegar sus críticas, generalmente sobre la gestión del director, sea por ausencias, por estilo de gestión que consideran inadecuado y por el manejo de recursos económicos; así como críticas a colegas que no cumplen sus responsabilidades en las comisiones de trabajo y otras actividades.

Todos los actores manifiestan que buscan el consenso, pero si no lo logran proceden a la votación y lo que se acuerde debe ser respetado por todos. Un directivo aclaró que hay “*niveles de participación*” y que por función, algunas veces ellos tienen que tomar decisiones, sin que eso signifique autoritarismo. En el mismo sentido, algunos docentes señalan que en algunas oportunidades los directivos consultan sus opiniones, pero que finalmente les corresponde decidir a ellos por sus funciones. Esto expresa el reconocimiento y valoración de un marco normativo y la necesidad de que cada cual asuma su responsabilidad.

Los docentes manifiestan que promueven la participación de los estudiantes en el aula organizando equipos de trabajo y distribuyendo responsabilidades por turno; también en las actividades de la escuela y de la Red (Chasqui Olimpiadas, Festival Folclórico, Encuentros Deportivos) motivándolos, dándoles confianza en sí mismos, con el ejemplo y algunos presionando con la nota. La mayoría coincide en que es necesario tener en cuenta sus habilidades y talentos para que participen mejor y a gusto. Esto demuestra una sensibilidad y preocupación por atender la heterogeneidad de los estudiantes que, de ser asumido con mayor fuerza, contribuirá a cambiar la lógica de la escuela homogénea y uniformizadora.

En las aulas, se pudo observar, que la mayoría de los docentes muestra una actitud de atención y escucha a las intervenciones que hacen los niños cuando responden a sus preguntas. Sin embargo, el tipo de preguntas que formulan, no los motivan a opinar o debatir sobre el tema tratado. En cuanto al trabajo en grupos, dan indicaciones sobre la tarea que deben realizar los estudiantes, pero no sobre como hacerlo de manera colaborativa, en equipo; dan por sobreentendido que saben hacerlo.

Directivos y docentes manifiestan que los estudiantes participan en forma directa en todas las actividades de la institución educativa: en la formación de ingreso, el desarrollo de las clases, las actividades cívicas y recreativas (actuaciones, paseos, festivales). En segundo término mencionan su participación a través de sus representantes en el Municipio Escolar, en el CONEI, en las brigadas de salud y medio ambiente; en asambleas de aula¹⁷. Sin embargo, la participación en

¹⁷ Las asambleas de aula se impulsaron desde la promoción de los derechos de los niños, como espacios de participación directa donde los estudiantes pudieran construir sus normas de convivencia, organizarse, hacer propuestas, tomar decisiones y evaluar sus actividades. Algunos docentes mantienen vigente este espacio.

la toma de decisiones varía significativamente de una institución a otra. Mientras en una se afirma que participan en la elaboración del plan de la escuela y en las comisiones, en otras, dicen que deciden en actividades puntuales: un paseo, el nombre del programa radial, y en sus aulas. Algunos manifiestan que están pensando formas para dar más participación a los estudiantes.

Los directivos refieren que los estudiantes opinan sobre aspectos que los involucran directamente, como es el aprendizaje (como aprender matemática de manera más fácil), la recreación (juegos, paseos), como ayudar a los compañeros, piden mejor trato de algunos docentes y mejoras en la infraestructura. Hacen críticas sobre la enseñanza y el trato de los docentes, y sobre la agresión entre compañeros. Comentan que el trabajo sobre los derechos de los niños ha favorecido que éstos expresen sus opiniones y críticas, y que los maestros las escuchen, lo cual es fundamental en una cultura democrática.

En las observaciones en aula pudimos ver que los estudiantes participan durante las clases respondiendo a preguntas de la profesora o profesor y en algunos casos desarrollan tareas en grupos, pero como no distribuyen roles y tareas entre ellos, algunos trabajan y otros miran o se distraen. También se pudo observar que cuentan con normas de convivencia, sin embargo, son pocos los estudiantes que piden la palabra y esperan su turno para hablar, por ejemplo. En la mayoría de aulas están organizados en grupos con diferentes responsabilidades como repartir materiales, limpieza, etc. que según nos explicaron los niños, todos se turnan en forma rotativa.

Los comités de aula son reconocidos, por directivos y docentes, como espacios de participación directa y permanente de los padres de familia en las instituciones educativas. Son convocados por los docentes para que colaboren en el arreglo del aula, en la elaboración de materiales y/o realicen actividades en beneficio de sus hijos, para lo cual se organizan en equipos de trabajo. Por su parte, los representantes de los comités de aula manifiestan que eligen una directiva y en ocasiones lo hacen por sorteo, cuando nadie quiere aceptar cargos. Esta negativa se explica por el costo en disponibilidad de tiempo que significa colaborar permanentemente con los docentes y convocar a los demás padres.

En segundo lugar están los espacios de participación representativa, las APAFA y los CONEI. En tercer lugar están los Comités de Evaluación para contratar nuevos docentes, en calidad de veedores, de acuerdo a la norma establecida. La APAFA es la instancia donde los padres deciden con mayor autonomía, sobre todo en el aspecto económico (cuota y autorizan gastos).

Los padres de familia, en general, opinan y hacen propuestas sobre mejoras en infraestructura (servicios higiénicos, techo, aulas, etc.), pero su mayor preocupación se centra en el aspecto económico, en qué se invierten sus aportes u otros recursos generados por diversas actividades. En algunas instituciones educativas también opinan sobre el trato y el trabajo de los docentes, piden mayor control en la disciplina, en el aseo y mayor exigencia en la colaboración de los padres. Los representantes de APAFA coinciden en que mantienen una buena coordinación con los directivos de las escuelas. Sin embargo, un directivo manifiesta que los padres critican pero no hacen propuestas, y otro directivo sostiene que opinan sin conocimiento de las normas, lo cual explica, en cierta forma, que no se promueva su participación más allá de mejoras en la infraestructura.

La comunicación en la Red y en las instituciones educativas

Los directivos sostienen que la comunicación al interior de la escuela es directa entre los distintos actores (directivos, administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia), pero reconocen que a nivel de Red, no es suficientemente fluida.

En las escuelas prima el diálogo personal entre directivos y docentes; sólo en casos muy formales recurren a un documento escrito. En algunas situaciones los docentes canalizan sus opiniones, sugerencias o reclamos a través de los coordinadores de grado y los coordinadores de las comisiones, según sea el caso.

Los directivos se comunican con los padres, utilizando el cuaderno de comunicaciones de sus hijos; en cambio, los padres se acercan personalmente a la dirección, subdirección o a los docentes, sobre todo si se trata de algún asunto urgente. A los estudiantes se les informa sobre actividades u otros asuntos en la formación general. Por su parte, los estudiantes se acercan directamente a manifestar sus opiniones o quejas a los directivos.

Se aprecia, de parte de los directivos una disposición abierta a la comunicación con los distintos actores educativos, que refleja un cambio de actitud vertical a otra de mayor horizontalidad, así lo reconocen también los padres de familia que participaron en entrevistas y grupos focales.

La comunicación de los comités de aula con los directivos es directa y manifiestan que siempre son atendidos. Con los miembros de la APAFA, las apreciaciones son diversas, desde aquellas en las cuales no es fácil comunicarse porque

no los ven, otros se comunican por escrito y a veces en asambleas. No todos los miembros de los comités de aula están debidamente informados sobre el trabajo de la Red, pero tienen interés en conocerlo. Sin embargo, algunos manifiestan haber participado en festivales folclóricos, Ferias Pedagógicas y Actividades Deportivas apoyando a sus hijos.

Cambios

La Red es un espacio creado por los propios actores, sobre todo los directivos, para superar una gestión aislada y de carácter burocrático, que aún predomina desde la lógica del sistema educativo. La participación en la Red contribuye a cambiar este estilo por un trabajo más colaborativo entre instituciones educativas, en que los principios de subsidiariedad y solidaridad “*como profesionales de la educación*” se manifiestan en acciones concretas.

Los maestros han pasado de una práctica encerrada en el aula a un trabajo en equipo, a nivel de grado, en las comisiones y para participar en actividades de la Red. Este cambio amplía su mirada hacia la institución como una comunidad educativa de la cual forman parte, desarrolla su sentido de pertenencia e identidad institucional y como consecuencia asume mayor compromiso.

Aún cuando los maestros consideran que su articulación con la Red, es limitada, esta experiencia ha ampliado su mirada al distrito, a una realidad mucho más compleja que la escuela, lo cual favorece un trabajo pedagógico contextualizado y por ende más pertinente. Hace varios años esta Red se planteó la necesidad de un proceso de diversificación curricular a nivel zonal y distrital, pero principalmente por razones de tiempo van postergando su elaboración. Haber tomado conciencia de la necesidad de aportar al desarrollo educativo del distrito motivó a los directivos y algunos docentes a crear la Mesa de Educación y Cultura.

La Red cuenta con el reconocimiento de la UGEL, pero en la práctica es considerada como un apoyo, por ejemplo para facilitar la distribución de documentos, no es valorada como una instancia para democratizar la gestión educativa.

2. LIDERAZGO

El liderazgo en la Red

Los directivos se afirman como líderes de la Red y de sus instituciones educativas. Reconocen el liderazgo de la Comisión de Gestión pero señalan que todos asumen cierto liderazgo ya que son los directores y subdirectores quienes participan en la elaboración y ejecución del plan de la Red.

Coinciden en que es necesario que se incorpore con más protagonismo a los docentes, estudiantes y padres de familia, en su gestión: planificación, ejecución y evaluación del Plan de la Red.

El liderazgo en las instituciones educativas

Los directivos reconocen el liderazgo de otros actores en la institución educativa: docentes, estudiantes y padres. Algunos hicieron alusión a la presencia de liderazgos negativos que desaniman o producen conflictos al interior de las escuelas. Por su parte, los docentes reconocen y demandan de los directivos que no se limiten a cumplir funciones administrativas y burocráticas, sino que tengan capacidad de convocatoria, iniciativa y propuestas. Esta demanda nos muestra que los docentes diferencian entre el cargo y el liderazgo, lo deseable es que coincidan ambos, pero no siempre es así. En este aspecto, la experiencia de los directores en la Red les ha permitido desarrollar mayor capacidad para liderar y cumplir su función de mejor manera.

Todos los directivos delegan funciones, de acuerdo al cargo y/o responsabilidades: director, subdirector, docente de turno. Algunos identifican como funciones delegadas las responsabilidades que asumen los coordinadores de grado o ciclo y las comisiones de trabajo. Este punto es un tema que necesita ser profundizado, pues los docentes coordinadores, como ellos mismos han manifestado, cumplen una importante función de articulación entre los docentes y de éstos con la dirección, lo cual significa que aportan a una gestión más participativa de sus instituciones.

Para promover liderazgo entre los docentes, los directivos, asignan responsabilidades, evalúan su cumplimiento, organizan comisiones, delegan funciones en forma rotativa. Entre los estudiantes promueven liderazgo dándoles oportunidad

de participar en grupo y de asumir responsabilidades. En los padres de familia hay experiencias diferentes, algunos estimulan al padre o madre que participa más y mejor; promueven su participación en los comités de aula, APAFA y CONEI. Algunos reconocen que tienen dificultades para promover liderazgo entre los padres de familia

Los directivos reconocen que el trabajo en Red, influye en su propio desempeño y en el desarrollo de liderazgo en las instituciones educativas. La influencia la atribuyen al intercambio de conocimientos y experiencias que los fortalece y en el rol que cumplen los líderes de la Red que motivan la participación de todos, aunque algunos reconocen que su participación es limitada por distintas razones.

Los equipos de docentes de grado o ciclo constituyen espacios propicios para generar liderazgo, ya que promueven la participación en sus tres niveles: activo, consultivo y decisorio. Los docentes coordinadores se autoperciben como líderes a nivel de los docentes de grado y de las comisiones de trabajo. Son conscientes de su rol articulador en la escuela, con capacidad de influir a nivel de la institución. Promueven nuevos liderazgos entre los colegas de sus equipos: motivándolos, compartiendo responsabilidades, creando ambiente de confianza, elevando su autoestima y dialogando permanentemente. A partir de su rol de coordinación se desarrollan como líderes pedagógicos.

Los docentes de aula se reconocen como líderes en relación a los estudiantes a su cargo y sus padres, porque proponen los objetivos, planifican, y conducen las actividades. En cambio, en las comisiones de trabajo se ven como “miembros” de las mismas, que aportan pero no dirigen, sugiriendo que todos asumen un liderazgo compartido en esta instancia, lo cual significa que establecen una relación más equitativa alrededor de la tarea de la comisión y no de un líder.

Los docentes afirman que promueven liderazgo entre los estudiantes mediante el trabajo en grupo, donde desarrollan habilidades y actitudes para escuchar, respetar las opiniones de sus compañeros y tomar decisiones. No aparece el liderazgo de los alcaldes escolares, lo cual hace pensar que los municipios escolares no están muy activos, aunque en las instituciones educativas se realizan procesos de elección mediante el voto directo de los estudiantes, según la norma.

Los docentes orientan a los comités de aula en la organización de grupos de trabajo para colaborar sobre todo en ambientar el aula y apoyar a sus hijos. Cuidan que todos los padres participen, que se escuchen y decidan. Sin embargo, según lo manifestado por los representantes de los comités de aula su trabajo depende en gran medida de los docentes, según su plan de aula. Nos parece que esta

forma de trabajo en función de los requerimientos de los docentes, no promueve realmente el liderazgo de los padres.

En las observaciones de aula, cuando los docentes proponen trabajos en grupo, no dan orientaciones sobre cómo organizarse, opinar, tomar acuerdos y decisiones, de modo que los coordinadores de grupo, que podrían asumirse como líderes, no tienen pautas claras para realizar su función. Una práctica positiva es que la coordinación de los grupos es asumida por turno, lo que da oportunidad a todos los estudiantes de tener esta experiencia, pero no es suficiente, hace falta una intención y estrategia para que ellos desarrollen su capacidad de liderazgo. De lo contrario, al margen de la buena voluntad, los estudiantes más comunicativos obtienen mejor provecho, mientras los más tímidos pierden la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo.

Las presidentas de APAFA y representantes de los comités de aula reconocen que los directivos de sus respectivas instituciones son líderes porque dirigen todo el trabajo. En segundo lugar reconocen como líderes a los docentes. Algunos mencionan como líderes a estudiantes que se destacan por alguna habilidad especial, ganar un concurso o premio, lo cual no significa que sean líderes.

La mayoría de las señoras, que presiden APAFA, se identifican como líderes, aunque algunas reconocen que están aprendiendo porque son nuevas en el cargo. En cambio, las representantes de los comités de aula se perciben como colaboradoras de los docentes. Esta percepción corresponde a las funciones que se les asigna y sobre todo con la relación que establecen con las docentes, que, siendo cordial por ambas partes, no promueve todo el potencial que los padres pueden tener como líderes. Esta actitud de parte de los docentes, podría responder a la necesidad de establecer límites en la intervención de los padres, sobre todo porque desde el Ministerio de Educación y en los medios de comunicación se incentiva una actitud controlista de los padres hacia los maestros. Una campaña que habría que contrarrestar con una participación crítica, pero bien informada por parte de los padres.

La mayoría de las presidentas de APAFA han ido ganando experiencia como representantes de comités de aula, lo cual les sirve para su trabajo a un nivel más amplio y de mayor responsabilidad. Esta experiencia podría ser un referente importante para desarrollar nuevos liderazgos entre los padres de familia, lo cual implica que se involucren más en aspectos pedagógicos y no sólo en infraestructura. El trabajo de las APAFA y de los comités de aula no es muy articulado entre sí, salvo alguna excepción.

Las presidentes de APAFA que conocen el trabajo de la Red consideran que ésta promueve principalmente el liderazgo de los directores y de los maestros cuando participan en las actividades a nivel de red y de distrito. Plantean que se debería ampliar a los padres de familia.

Consideran importante que sus hijos desarrollen sus capacidades para asumir liderazgo porque les ayuda a ser más extrovertidos, abiertos, responsables, y es útil para que puedan desenvolverse mejor en la vida. Sostienen que los niños aprenden a ser líderes en el aula y en la escuela cuando se les asigna responsabilidades y en el trabajo en grupo. Demuestran preocupación por la orientación que puede tomar un líder al relacionar el liderazgo con experiencias vividas en el país durante los años de violencia política.

Esta preocupación, por una parte indica que los padres vinculan el liderazgo con la política y sienten temor, lo cual plantea la necesidad de pensar el liderazgo como un aspecto de la formación ciudadana y no sólo con fines de trabajo escolar. Por lo tanto, se hace necesario enriquecer el concepto mismo de liderazgo y de la escuela como espacio de aprendizajes ciudadanos.

Cambios

Los directivos y docentes coordinadores reconocen que han cambiado su manera de entender el liderazgo y también su práctica, de un estilo vertical y autoritario a otro más dialogante y participativo. Estos cambios los atribuyen a que han ganado seguridad en sí mismos y también confianza en los otros. La experiencia les ha hecho ver que las actitudes autoritarias producen resultados contrarios a los esperados.

Al reconocer que en las escuelas emergen líderes entre los maestros, los padres y los propios estudiantes, los directivos, implícitamente, empiezan a reconocer que la gestión centrada en la autoridad del director tiene que ser modificada por una gestión más participativa. En este sentido, se puede potenciar el aporte de los docentes coordinadores, que aún es visto sólo como una estrategia de trabajo y no de gestión.

El encuentro entre directivos, la experiencia de una gestión compartida y el trabajo en equipo promovidos desde la Red, han contribuido a que descubran desde su propia experiencia un estilo más democrático de liderazgo y que, con diferentes matices e intensidad lo promuevan al interior de sus instituciones. Un

proceso similar ocurre con los docentes mediante su participación en las comisiones y los equipos de grado. En este cambio consideramos que un factor clave es la experiencia de reconocimiento y valoración mutua que se da en el encuentro entre pares y con otros actores, lo que pone de manifiesto la importancia de la dimensión afectiva en el ejercicio del liderazgo, que generalmente no se toma en cuenta.

Sólo una representante de APAFA reconoce cambios en su estilo de liderazgo y lo atribuye a su constante capacitación, que incluye algunas reuniones con padres de familia, organizadas por la Red.

3. TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo en equipo en la Red

Directivos, docentes y padres de familia concuerdan en que el trabajo en equipo se orienta a cumplir un objetivo común, compartir esfuerzos y valorar todos los aportes con el fin de lograr mejores resultados. A esta dimensión práctica se añade la dimensión afectiva en la satisfacción que produce.

Hay total coincidencia en que la Red ha promovido el trabajo en equipo. Los directivos consideran que ellos conforman un equipo para gestionar la Red. Además, para desarrollar su Plan de trabajo, forman equipos para las distintas tareas. Mencionan que, en algunas oportunidades, integran a docentes de distintas escuelas para desarrollar alguna actividad de Red como se registra en las Actas de Red. La experiencia más recordada en este punto son las Chasqui Olimpiadas desarrolladas en dos años consecutivos, que involucró a las cinco redes de escuelas del distrito, para difundir y promover los derechos de los niños.

Los docentes sostienen que la Red promueve el trabajo en equipo y ofrece orientaciones al respecto. En este espacio trabajan en equipo docentes de las seis escuelas y participan en capacitaciones que se organizan por ciclos. En la práctica, han ido encontrando formas de trabajo colaborativo en el aspecto pedagógico, asumiendo mayor responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes.

Cuando son convocados a alguna actividad de la Red, los docentes manifiestan que participan con el propósito de abrir nuevas expectativas a los estudiantes, ganar experiencia y dar a conocer su institución educativa. Algunos docentes de aula han expresado su interés por conocer mejor el trabajo de la Red. Este reclamo obedece a que la comunicación no es tan fluida, ya que por la lógica de “cascada”,

la información es mediada por el director, subdirector, coordinadores, docentes de aula, estudiantes, padres de familia. Con este mecanismo se corre el riesgo de no llegar a tiempo ni con la claridad deseada a todos los involucrados. Es necesario reconocer que entre el comité de gestión de la Red y los maestros de aula hay una distancia grande, más aun con los padres de familia. Distancia que debe ser cubierta empleando medios más creativos y rápidos de comunicación.

Una limitación es que la Red no cuenta con recursos para hacer un boletín o comunicados, ni tampoco con disponibilidad de tiempo, ya que todos tienen que cumplir sus funciones en sus respectivas instituciones.

El trabajo en equipo en las instituciones educativas

Todos los actores educativos afirman que en sus instituciones se practica el trabajo en equipo y reconocen que tienen logros, pero también debilidades. Directivos, docentes y padres coinciden en que los logros se reflejan en mejores resultados y las dificultades en que no todos participan plenamente, no se comprometen. Reconocen, también, como una fortaleza, el conocimiento mutuo, lo cual facilita la comunicación.

Los maestros trabajan en equipo en dos espacios: entre colegas del mismo grado o ciclo y en las comisiones de trabajo a nivel institucional. Señalan que algunos docentes tienen dificultades para participar, principalmente por razones de tiempo, cuando se reúnen fuera del horario.

Los coordinadores de grado o ciclo asumen como parte de su responsabilidad motivar a todos los docentes para que se integren al trabajo en equipo, principalmente en la elaboración de las Unidades de Aprendizaje (cada mes) o para organizar otras actividades curriculares y del calendario cívico, cuando es necesario. En la práctica el trabajo de los docentes es muy recargado, debido a que además de su aula y comisiones, deben asumir por directiva de la UGEL la organización y/o participación en actividades no previstas. En un contexto social, como el actual, en que el individualismo es incentivado, el trabajo en equipo contribuye a desarrollar una cultura de colaboración y promueve valores como la solidaridad, la reciprocidad, la complementariedad, el respeto y la valoración mutua, muy importantes para la formación integral de los estudiantes.

Los docentes afirman que promueven el trabajo en equipo con los estudiantes, sin embargo, en las observaciones realizadas, se notó que falta mayor orienta-

ción. Al parecer se espera que este aprendizaje surja casi espontáneamente a partir de que los estudiantes están permanentemente en grupos. Sólo una docente diferenció grupo de equipo, y otra explicó que da pautas para que los niños se pongan de acuerdo sobre cómo deben trabajar y distribuir tareas, justificando que se trata de niños muy pequeños (2º grado). Ambos aportes son relevantes para que otros docentes puedan aprovecharlos, por lo tanto, se sugiere que estas experiencias sean compartidas a nivel de Red.

Afirman los docentes que también promueven trabajo en equipo en los comités de aula. Algunos, junto con los padres elaboran un plan para todo el año y forman sus equipos de trabajo, pero la mayoría convoca a los comités de acuerdo a las necesidades que van surgiendo en el aula.

Algunos refieren que los estudiantes trabajan en equipo en el municipio escolar, pero no tienen mucha información al respecto.

Las representantes de APAFA y de comités de aula valoran el beneficio de trabajar en equipo, pero manifiestan que en sus respectivas Juntas Directivas no funciona porque las tareas se concentran en uno o dos integrantes, el trabajo no es equitativo, salvo alguna excepción. Cuando logran trabajar en equipo a nivel de padres de familia (faenas o actividades pro-fondos) afirman que el resultado es positivo porque consiguen sus objetivos.

Tienen experiencias de trabajo en equipo en los comités de aula y apoyando a sus hijos y docentes en las ferias pedagógicas. El espacio de la Red o distrito, motiva a los padres a participar porque sienten que representan a sus instituciones educativas y deben hacerlas quedar bien.

Los padres de familia aprecian que sus hijos trabajen en equipo para realizar tareas escolares, pero cuando se realizan fuera del horario escolar y viven en zonas alejadas o peligrosas, las madres se oponen a que salgan de sus casas, por seguridad.

Consideran que el trabajo en Red contribuye a que los padres y los niños aprendan a trabajar en equipo. Este aprendizaje permite a los niños compartir sus ideas, hacer amistades y desenvolverse mejor.

Cambios

La cultura escolar por mucho tiempo privilegió el trabajo individual de maestros y estudiantes, estimulando la competencia entre ellos por la nota o los premios. Descuidó la atención a la heterogeneidad de estilos de aprendizaje y a la

diversidad cultural, generando desaliento y exclusión. En cambio, el trabajo en Red, parte de la necesidad de unir esfuerzos para resolver problemas comunes y lograr objetivos compartidos. Apela al sentido de solidaridad, a compartir conocimientos, recursos, tiempo y propiciar procesos más incluyentes.

De un trabajo solitario, los directivos pasan a crear un colectivo donde compartir sus preocupaciones, expectativas, dudas, logros, y dificultades que conlleva la gestión de una institución educativa en toda su complejidad. Desde la experiencia concreta van dando forma a una instancia de organización y gestión compartidas, con un comité de gestión a nivel de Red. Esta experiencia involucra los principios de secularidad y autofundación formulados por J. B. Toro, pues la Red es una construcción social de los actores educativos quienes se han dado normas para su funcionamiento. Si bien, aún hay mucho camino por recorrer, creemos que el trabajo en Red es una experiencia de práctica democrática.

En la lógica de lograr objetivos comunes uniendo esfuerzos para mejores resultados, la Red asume como estrategia el trabajo en equipo. En primer lugar, entre los propios directivos y luego se impulsa al interior de las instituciones educativas. Es importante señalar que este impulso se da paralelamente con los programas de capacitación docente del Ministerio de Educación que también propugnaba el trabajo en equipo entre docentes y estudiantes, por lo que se puede decir que fueron esfuerzos que se retroalimentaron mutuamente.

Como se puede apreciar, todos los actores valoran el trabajo en equipo, pero son conscientes también de sus limitaciones y dificultades.

4. AUTONOMÍA

La autonomía en la Red

Los directivos definen autonomía, en primer lugar, como la capacidad para tomar decisiones y ejecutarlas. Ninguno menciona explícitamente la responsabilidad por las consecuencias de las decisiones. Diferencian autonomía personal e institucional. Establecen relación de complementariedad entre el trabajo institucional y el trabajo en la Red, respetando sus niveles de autonomía. Identifican como marco de referencia para ejercer autonomía, el Proyecto Institucional, el Plan de la Red y las normas educativas nacionales. Califican la autonomía como “relativa” por cuanto forman parte del sistema educativo.

Manifiestan que la Red ha ganado un nivel de autonomía ante la UGEL, sin embargo, sienten como un obstáculo las propias normas de la UGEL y la falta de coordinación con ella, ya que el Plan Anual de Trabajo de la Red no es revisado por este órgano intermedio del MED, por lo que a veces se producen algunas interferencias.

Reconocen como un logro la articulación entre los planes de trabajo de las instituciones educativas y la Red, para evitar contradicciones, aunque todavía no están totalmente satisfechos porque los tiempos de planificación son distintos y la articulación es parcial.

Una muestra del ejercicio de autonomía es la capacidad de iniciativa. Al respecto, algunos directivos manifiestan que han planteado iniciativas a la Red, y por distintos motivos aún no han sido asumidas, por ejemplo un proyecto de evaluación de aprendizajes para las seis escuelas y la elaboración de un currículo a nivel de la zona. Otras iniciativas, como talleres de capacitación para docentes, con suspensión de clases, o el festival folclórico si han sido incorporados a los planes de la Red.

Reconocen que el trabajo en Red promueve la autonomía de las instituciones educativas porque fortalece las capacidades de los directivos para la gestión con el intercambio de conocimientos y experiencias.

La autonomía en las instituciones educativas

Los directivos y los docentes coinciden en que la UGEL no respeta la autonomía institucional. Existen contradicciones entre las normas dadas por el Ministerio de Educación y la UGEL en este aspecto. Sin embargo, cada escuela de la Red hace uso de su autonomía para implementar algunas iniciativas, por ejemplo una escuela ha ampliado el horario con talleres para los estudiantes con la aprobación de la UGEL.

Todos los directivos y docentes se refieren al Proyecto Educativo Institucional como el marco de referencia de una autonomía asumida con responsabilidad compartida por la comunidad educativa. Algunos ponen bastante énfasis en el marco legal que asegure que sus decisiones no están transgrediendo los límites legales, en nombre de la autonomía. Si bien, es un reconocimiento al estado de derecho que debe ser respetado, es posible también que esté presente el temor a cometer

errores y ser sancionados, sobre todo en este último tiempo en que se alienta a los padres a denunciar a los directivos y docentes ante el Ministerio de Educación.

Entre los docentes hay confusión de los conceptos de autonomía y autocracia, por lo que señalan una aparente contradicción entre ser autónomo y trabajar en equipo. A veces la autonomía de los directivos se confunde con autoritarismo, pudiendo llegar al resquebrajamiento del clima institucional

Los docentes coinciden con los directivos en que no hay interferencia entre la Red y las instituciones educativas debido al esfuerzo que hacen en el momento de la planificación. Tampoco entre el trabajo de cada escuela y aula, ya que las actividades están insertas en el Plan Anual de cada Institución y guardan relación con su programación. Más bien, señalan que falta comunicación oportuna.

Los docentes coordinadores manifiestan que utilizan diversas estrategias para promover un trabajo autónomo entre los docentes de su ciclo o grado: distribuyen tareas, dan libertad a cada uno de los maestros para que puedan hacer las cosas bien, plantean alternativas enmarcadas en un objetivo y les brindan confianza. Para tomar decisiones consultan con su equipo, con el Subdirector y/ o Director.

Los docentes, en general, afirman que son autónomos en su aula y en el aspecto pedagógico para programar las unidades de aprendizaje, elegir metodología, conducir las actividades. Las iniciativas que plantean a los directivos, se orientan a articular mejor el trabajo del grado y a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. No han presentado propuestas a nivel de la Red.

Respecto al desarrollo de autonomía en los estudiantes, aunque todos dicen que es necesaria, se aprecian distintos puntos de vista. Unos manifiestan que los niños actúan con autonomía en ciertos aspectos porque están en proceso de formación. Otros alertan sobre el peligro de que la autonomía se convierta en libertinaje o sólo reclamen derechos y no cumplan sus responsabilidades. Sólo una docente dice que se ha propuesto desarrollar autonomía en sus estudiantes, para lo cual les ayuda a tomar decisiones en las tareas escolares. Todos coinciden en que promueven autonomía dándoles cierta libertad y en forma gradual.

Una vez más, se menciona el trabajo en grupo como espacio donde los estudiantes cumplen roles y deciden quién expone y evalúan su trabajo. Sin embargo, los docentes no cuentan con una estrategia para orientar un proceso que ayude a los estudiantes a pasar de una actitud dependiente de los adultos a otra autónoma. En este punto conviene incorporar aspectos del desarrollo de la conciencia moral, para que los niños puedan contar con criterios para la toma de decisiones y asumir responsabilidad por sus consecuencias.

Los docentes consideran que los comités de aula son autónomos porque deciden el horario de reuniones, escuchan sus propuestas y les dan confianza. Esta apreciación se contradice con las afirmaciones de los representantes de comités de aula. Contradicción que tiene que ver con el rol que se le asigna a los padres de familia y con la confusión entre los términos mencionados anteriormente.

Las representantes de APAFA afirman su autonomía en su experiencia como dirigentes. Consideran una autonomía relativa que tiene que ver con las normas que rigen su institución y con la autorización de los Directores para llevar a cabo su Plan de trabajo y acuerdos. Además las APAFA cuentan con un comité de vigilancia. Coinciden con las apreciaciones de directivos y docentes cuando afirman que ellos deciden en cuanto a la cuota de asociación y cómo invertir los fondos recaudados.

Todas las representantes de APAFA mantienen buena comunicación con los Directivos de las instituciones educativas manteniendo su autonomía.

Los representantes de comités de aula perciben que su trabajo está muy vinculado a las necesidades de los docentes. Sus iniciativas se canalizan como sugerencias a los profesores; están relacionadas a las actividades del aula, infraestructura y sobre el desarrollo de las clases. Valoran su experiencia y participación en el comité de aula porque aprenden a desenvolverse y tomar decisiones, lo cual les sirve también en sus familias.



Docentes del distrito de Independencia intercambiando experiencias

Cambios

Si bien las normas educativas desde 1996 (D. S. 016) propugnan la autonomía de las instituciones y amplían las facultades de los directores, es con la Red que los directivos de las escuelas de Pampa de Cueva, crean mecanismos que les permiten tomar decisiones mejor informadas, sustentadas y responsables. En este marco articulan esfuerzos para realizar las acciones ya mencionadas, sean a nivel de cada institución y/ o de manera conjunta.

La experiencia de gestión compartida de la Red ha favorecido que los directivos desarrollen sus capacidades para una gestión más autónoma, ganando seguridad y confianza profesional para ejercer sus funciones, lo cual redundando en la valoración de sí mismo por sus propias capacidades. De esta manera, el trabajo en Red afirma la autonomía de los directivos y las instituciones, lo cual favorece relaciones democráticas.

Este componente merece mayor atención en la Red, para aclarar la confusión entre autonomía y autocracia, así como la aparente contradicción entre autonomía y trabajo en equipo. Hace falta mayor claridad en cuanto a la importancia de las leyes y normas como el marco para el ejercicio de la autonomía en un estado de derecho. Así como mayor profundización sobre la importancia de que las normas cumplan realmente con su función de garantizar los derechos de los ciudadanos.



Profesoras Maritza Briones de la IE San Martín de Porres y Ledy Pando, en la exposición y socialización de la experiencia de la pasantía a Ayacucho. 25 de abril del 2008.

III

CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. La Red VI – Pampa de Cueva es un espacio creado por directivos y docentes para encontrar soluciones colectivas a problemas educativos comunes, en un espacio local. Por su trabajo e iniciativa, cuenta con el reconocimiento de la UGEL 02 y de la Municipalidad de Independencia.
2. En su proceso de desarrollo ha experimentado una etapa de crecimiento (1999-2001), una de estabilidad (2002-2005), seguida de un período de receso relativo (2006-2007).
3. El trabajo en Red ha ampliado la mirada de directivos y docentes al distrito como espacio social, político y educativo, lo cual ha incentivado la articulación entre escuelas para resolver problemas comunes y para orientar esfuerzos hacia objetivos compartidos. Favorece la articulación con otras instituciones locales a favor de la educación y alianzas con universidades y ONGs, para el logro de sus objetivos. Directivos y docentes expresan una alta valoración de la Red como espacio de crecimiento personal y profesional.
4. En su organización subyace una lógica de “cascada”, pues se espera que los directivos hagan efecto multiplicador en sus respectivas escuelas, partiendo por los docentes coordinadores, luego los docentes de aula, los estudiantes y padres de familia. En algunos aspectos funciona, por ejemplo para realizar actividades conjuntas, pero también tiene limitaciones, que son reconocidas por los propios directivos, quienes proponen involucrar más a los docentes,

estudiantes y a sus padres en la gestión de la Red, de modo que pueda promover cambios más significativos con el compromiso de todos los actores.

5. La Red ha contribuido a que los directivos realicen algunos cambios respecto a un estilo de gestión aislada y burocrática, que prevalece en el sistema educativo, hacia una gestión más participativa basada en los principios de solidaridad, subsidiariedad y corresponsabilidad. La planificación de actividades conjuntas y la capacitación docente han promovido cambios en práctica docente, de un trabajo individual y limitado al aula a un trabajo más colaborativo entre colegas del mismo grado, en las comisiones de trabajo.
6. El trabajo en equipo, promovido en la propia Red, en las instituciones educativas y en las aulas, pese a las limitaciones que presenta, genera condiciones favorables para la participación, el desarrollo de las capacidades de liderazgo y el ejercicio de la autonomía.
7. La experiencia de una gestión y trabajo compartido en la Red, motiva a directivos y docentes coordinadores a esforzarse por asumir un liderazgo más dialogante, que promueva la participación de todos los actores. Una limitación es que la participación es entendida como apoyo, colaboración y presencia activa, por lo que se promueve menos la participación consultiva y muy poco la participación decisoria. Los directivos concentran la mayor parte de decisiones en las escuelas y en la Red; los docentes deciden a nivel de su aula y son consultados en algunos aspectos institucionales; la participación consultiva y decisoria de estudiantes y padres de familia es muy poco promovida en las escuelas y en la Red.
8. Los espacios de trabajo cotidiano, como las comisiones de trabajo y los equipos de docentes de grado, son más valorados como espacios de participación equitativa y decisoria, que los espacios creados por Directiva (CONEI, Comité de Evaluación, Consejo Académico). Respecto a los espacios de participación de los estudiantes, los docentes mencionan los grupos de trabajo en el aula. Los comités de aula son los espacios de participación directa de los padres de familia, pero entendida como apoyo a los docentes.
9. La comunicación entre actores, al interior de las escuelas es directa y permanente, lo cual favorece el trato personal. Los equipos de trabajo son

espacios que propician este tipo de comunicación entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Los docentes coordinadores asumen la representación del grupo ante los directivos, para hacer llegar sus opiniones, críticas o propuestas sobre algún asunto de interés común. Sólo en casos especiales utilizan documentos. En cambio, la comunicación a nivel de Red aún no llega de manera fluida y oportuna a los docentes de aula ni a los padres de familia.

10. El rol de los docentes coordinadores de grado, quienes tienen aula a su cargo, es muy importante, tanto a nivel de Red como de institución educativa, ya que asumen la articulación entre docentes, con los directivos y en cierta medida con la Red. Merece mayor estudio por cuanto puede ser un buen referente para una gestión más participativa en las instituciones educativas.
11. La experiencia de gestión compartida de la Red ha favorecido que los directivos desarrollen sus capacidades para una gestión más autónoma en sus instituciones educativas, teniendo como referente las normas educativas, sus Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Trabajo. Sin embargo, coinciden en que en algunas oportunidades hay contradicción entre las normas nacionales y las directivas de la UGEL, que interfieren con la autonomía escolar.
12. Los conceptos que manejan los actores educativos sobre cada uno de los componentes de la investigación son restringidos y, en algunos casos, confusos. La participación se limita a la participación activa, por lo que se promueve poco la participación consultiva y decisoria. Respecto a liderazgo, las madres, manifiestan temor porque se puede orientar de manera negativa, lo vinculan con violencia y autoritarismo. Se percibe cierta confusión entre autonomía y autocracia y preocupación porque la autonomía se convierta en libertinaje, sobre todo entre los estudiantes.
13. La participación, el liderazgo, el trabajo en equipo y la autonomía, no son considerados por los docentes como procesos de aprendizaje que requieren ser acompañados, aún cuando reconocen su importancia. Hace falta valorar la escuela como espacio de formación y ejercicio ciudadano e imaginar nuevas estrategias para que directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, desarrollen competencias (saber, saber hacer, ser) para producir cambios significativos en la cultura escolar, haciéndola más democrática.

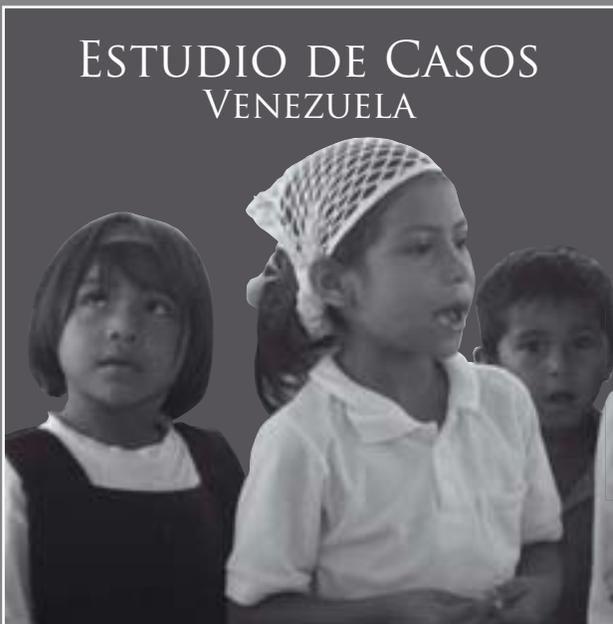
ESTUDIO DE CASOS VENEZUELA

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE



Equipo de investigación *

Ramón Casanova
Darwin Caraballo
Verónica Carrodegua

* Ramón Casanova es Investigador, Jefe del Área de Estudios sobre Desarrollo y Educación del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Universidad Central de Venezuela; Darwin Caraballo es Consultor Internacional, co-investigador; Verónica Carrodegua, Investigadora, Profesora de la Universidad Bolivariana de Venezuela en Gestión de Proyectos Sociales Comunitarios.

APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN INICIAL PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA ESTUDIO DE UNA INNOVACIÓN

INTRODUCCIÓN

La experiencia que describimos e interpretamos en este texto sobre el centro de educación inicial La Gran Colombia, formó parte de una investigación más extensa sobre el curso de una innovación en la educación infantil venezolana¹.

El estudio tuvo el propósito de evaluar la manera como avanza la innovación, sugiriendo al mismo tiempo líneas de trabajo hacia futuro en lo que respecta a su papel en la educación en valores democráticos.

Concebida como una investigación exploratoria, sólo pretendió recoger pistas de los cursos de acción experimentados por el programa venezolano en cinco centros escolares que operan en los mundos sociales populares afectados por problemas intensos para la materialización de una cultura efectiva para la vida ciudadana. Uno, el que presentamos, enclavado en un barrio popular de Caracas y rodeado de vecindarios que experimentan fenómenos de marginación y desintegración social. Otro, localizado en una barriada del casco histórico de la misma ciudad y que pese a las intensas dinámicas de pauperización conserva patrones culturales que favorecen formas de integración comunitaria. Dos, asentados alrededor de poblados habitados por etnias guajiras con fuertes tensiones en torno a su identidad originaria y a las lógicas de inserción a la sociedad nacional y, por último, un quinto, este habilitado en una microsociedad de agricultores relativamente aislada y cohesionada alrededor de valores tradicionales.

¹ “Aprendizajes en valores democráticos en la Educación Inicial. Informe Final” (Caracas: Cendes/Orealc, marzo de 2008).

Sirviéndonos de las aportaciones en la investigación teórica y empírica de las tradiciones antropológicas para el análisis de la institución escolar, nos interesó reconstruir los modos en que vienen materializando aprendizajes encaminados a consolidar valores y competencias para la práctica democrática de acuerdo con los principios que fundamentan la política y el currículum. Es por esta razón que elegimos acercarnos a la vida cotidiana de las instituciones, pesquisando las actividades que hacen, el sentido que le asignan y las finalidades que las orientan; revisando para ello el trabajo educativo y la jornada en el salón de clase, la gestión institucional del centro para el intercambio con familias y comunidades y los mundos sociales y culturales de los escolares.



Centro de Educación Inicial La Gran Colombia. Niñas en actividades de la jornada

La reconstrucción la hicimos enlazando las perspectivas con las que los maestros perciben y experimentan la vida educativa con las nuestras, presentando ambas en una suerte de contrapunteo que pudiese permitir una comprensión a la vez divergente y convergente del estado de la innovación. Para las primeras, nos servimos de las descripciones que hacen de los eventos en entrevistas y focus group y, para las nuestras, de las observaciones y las notas de campo que levantamos durante la investigación.

El Centro La Gran Colombia incluye la educación maternal y la preescolar, lo que en la terminología oficial se designa como un centro Simoncito.

Éste y el resto de los que estudiamos son el resultado de una política educativa que le presta atención a objetivos socialmente inclusivos y culturalmente cohesivos de la educación en valores democráticos, avanzando en el interior de una revulsiva dinámica de reconstrucción de la escuela pública, de rediseño institucional del Estado, de movilización polarizada de la sociedad alrededor de un intenso debate político en torno a concepciones democráticas antagónicas respecto de lo que deben ser las virtudes ciudadanas. Y éste es el sello que no debemos perder de vista para intentar comprender la densidad de los eventos que cruzan la experiencia cotidiana en la implantación de la innovación.

Una nota sobre innovación y cambio educativo en una sociedad en transición política

¿Qué convierte al programa que adelanta el gobierno venezolano en la educación inicial en una innovación singular dentro de las que se vienen sucediendo intensamente en la región desde aproximadamente finales de la década de los años 80?; y desde el propósito de este estudio: ¿qué entraña la misma en el terreno de la educación en valores democráticos?

Diríamos que se trata de una innovación que avanza al interior de una dinámica de cambio social y educativo estructural en la cual las variables de contexto (políticas e institucionales) son decisivas para interpretar y evaluar condiciones, objetivos estratégicos y resultados. Esta dinámica estructural le otorga, entonces, singularidad.

Y es que resulta necesario anotar que el experimento en la educación en valores ocurre bajo una modalidad que no ha sido frecuente en América Latina:

una profunda revolución de los idearios políticos de la institución, dentro de los cuales, por ejemplo, la recuperación de la educación pública, el carácter masivo –inclusivo–, el “retorno” a las tradiciones de la educación republicana –en el sentido que adquirirá desde el período revolucionario francés–, el valor atribuido a la educación para un nuevo contrato social nacional-popular, el uso político de la institución escolar para superar los déficit de integración, tienen que ver con los propósitos de la educación y permiten pensar la articulación entre educación y cultura democrática.

La forma en que podemos describir, además, las pulsiones en los cursos de acción de la innovación, es indicando que evoluciona dentro de *una reforma educativa desde el Estado* (tal y como la escuela nueva colombiana² y la educación comunitaria mexicana³) que despliega, eso sí, una política educativa que recurre en su plataforma programática a las corrientes intelectuales y pedagógicas propias de los movimientos igualitaristas, buscando apoyarse en la movilización de los actores colectivos populares, intentando asignarles nuevos papeles políticos en la gobernabilidad y la gestión de los servicios públicos, siguiendo los principios y valores del nuevo contrato social implícito en la refundación constitucional.

Si estos son rasgos singulares, estaríamos, entonces, en presencia de un tipo de innovación que guarda correspondencia con la definida por Sylvia Schmelkes al evaluar los tipos de los que se ha ocupado la investigación en este terreno. Aquella que alude “[a una] transformación intencionada de personas, de grupos, de colectividades, de instituciones y de sistemas.”, pero que, además, se desenvuelve en el interior de “contextos cambiantes”, entendiendo por estos escenarios aquellos en los cuales el cambio educativo es una consecuencia de variables del entorno que se va construyendo alrededor de una dinámica de cambio social.⁴

² Rosa María Torres, *Escuela Nueva. Una innovación desde el Estado* (Quito: Instituto Fronesis/Libresa, 1991).

³ Rosa María Torres y Emilio Tenti, (2000): “Equidad y calidad en educación básica: la experiencia del CONAFE y la telesecundaria en México” (México: SEP/CONAFE, 2000).

⁴ Sylvia Schmelkes, “La investigación en la innovación educativa” (México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, 2001), pág. 1, en <http://redepja.upn.mx>

En la experiencia de cambio que nos ocupa, están en juego la construcción de respuestas a aquellas demandas democráticas derivadas de las nuevas concepciones que intentan orientar la reorganización del Estado y la sociedad. Respuestas definidas alrededor de una política pública centrada en la superación de las barreras estructurales de producción material y cultural de la desigualdad social, vale decir, de una interpretación radical de la idea de justicia, fundada sobre la posibilidad humana de la cooperación y el aprendizaje de habilidades sociales para tal posibilidad. Todo ello, esperando comportamientos ciudadanos para lo que los griegos llamaban la “vida buena”.



Centro Simoncito La Candelaria. Niños en un aula

⁴ Sylvia Schmelkes, “La investigación en la innovación educativa” (México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, 2001), pág. 1, en <http://redepya.upn.mx>

Las concepciones de la democracia y la idea de una educación democrática en la política educativa venezolana

Si hemos adelantado la naturaleza del cambio que impulsa a la innovación y el itinerario ideológico del concepto en los sistemas escolares actuales ¿qué concepciones en concreto sobre la democracia y la idea de la educación democrática orientan la política educativa venezolana y se materializan en la organización, el currículum, el trabajo y las prácticas pedagógicas?

Hablaríamos de un radicalismo ideológico que tiende a colocar la idea de la escuela en las coordenadas de una concepción de la democracia en disputa, como señalamos, con el liberalismo, y cuyas fuentes se remontan a la tradición de las corrientes igualitaristas que toman calor con el “republicanismo popular”⁵, incluyendo las variantes socialistas modernas, y que tendrán continuidad en los movimientos críticos por una educación popular del siglo XX.

Esta concepción la podemos rastrear en los principios del programa de refundación constitucional iniciado a comienzos del siglo XXI y que ha servido de manifiesto para el diseño del cambio social. En lo que nos interesa, tales principios apuntan, entonces, a transformaciones de la vida social de acuerdo a una idea democrática que descansa en una noción de la justicia que valora una ética distributiva por sobre una retributiva; el ejercicio democrático directo en la gestión de las instituciones del Estado y un ideario para el cual las “virtudes” ciudadanas descansan en la promoción del espacio público como el “hogar” que permite controlar el orden caníbal de los intereses individuales⁶.

¿De qué manera toma forma la idea democrática de la escuela? El “giro” que le impondrá su sello a la política educativa y que definirá su alcance será la “vuelta” a un sistema nacional de educación pública (unificado, gratuito y obligatorio), intentando enfrentar los déficits de integración de la sociedad, especialmente en lo que toca a la superación de los límites históricos en la realización de los derechos sociales.

Y la recuperación del sistema nacional de educación se planificará, pues, alrededor, de los valores igualitaristas, inicialmente “re-encontrados” en los idearios sobre la educación del pensamiento de la emancipación: el del programa lancas-

⁵ Antoni Doménech, *El eclipse de la fraternidad: una revisión republicana de la tradición socialista* (Barcelona: Editorial Crítica, 2004).

⁶ Philip Pettit, *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno* (Barcelona: Paidós, 1999).

teriano de la instrucción masiva de Bolívar⁷; el de la idea rousseauiana de una pedagogía popular de Simón Rodríguez⁸, continuadas en el “espíritu normalienne” de los movimientos gremialistas del siglo XX y actualizadas en las corrientes actuales que le conceden importancia a la reconstrucción política de la comunicación pedagógica y a la crítica de los mecanismos sociales cerrados del don escolar. En el fondo, el programa democrático para la educación⁹ se desplegará como un instrumento dirigido a producir cohesión social, suponiendo a la escuela como la institución que puede garantizar los mínimos educativos, controlando las condiciones de discriminación del acceso a los bienes culturales que se observa casi como irreversible en América Latina¹⁰.

Eso sí, esto acontece en un horizonte intelectual que enriquece la ideología de la responsabilidad del Estado en la educación, introduciendo complejidad política en las formas de gobierno y gestión de los servicios y un ideario que destaca la importancia de la educación moral –sentimental, Flaubert– en la construcción social de la ciudadanía que se desea.

Se representa, entonces, un ensayo a contracorriente de las perspectivas que le son comunes a la mayoría de las reformas educativas que se materializaron en América Latina en los años 80 y 90, las cuales favorecieron criterios de innovación basados en los valores de la cultura empresarial, del Estado Management y de la promoción de proveedores privados de la educación¹¹.

⁷ Armando Rojas, Ideas educativas de Simón Bolívar (Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1996) y Eduardo Morales Gil, Simón Bolívar y Simón Rodríguez. Pioneros de la educación popular (Caracas: Ministerio de Educación, 2005).

⁸ Rafael Ramón Castellanos, Simón Rodríguez. Pensador universal y pulpero de Azangaro (Caracas: Fogade, 2005).

⁹ Republica Bolivariana de Venezuela/Ministerio de Educación, La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones (Caracas: Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

¹⁰ Con preocupación la Unesco últimamente ha venido planteando el rol integrador de la educación. En uno de sus textos recientes señala: “...la tendencia a la privatización en varios países de la región está ampliando la brecha entre educación pública y privada; la creciente separación de escuelas en función del nivel de ingresos afecta las bases de la convivencia, y de la integración y cohesión social de un país”. Unesco, “Propuesta de Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe” (La Habana: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2002).

¹¹ Textos que resumen estas tesis de acuerdo con la fórmula financiamiento público y gestión privada son David Osborne y Ted Gaebler, *La reinención del gobierno: la influencia del espíritu empresarial en el sector público* (Barcelona, Ediciones Paidós, 1994) y Louis V. Gerstner, Louis V. et. al., *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas* (Barcelona, Editorial Paidós, 1996).

Sea como sea, la política para la educación inicial, masiva no hay que olvidar, envolverá no sólo un concepto de institución educativa integral (descansando en el control de los handicaps sociales y familiares –programa de alimentación, asistencia médica, asesoramiento legal, fortalecimiento de la familia– y los educativos –capacitación, útiles, equipamientos, infraestructuras–) sino, como intentaremos verificar luego en detalle, un modo de gestión *al interior y desde* las instituciones de las políticas sociales. Esto permitirá el aprendizaje de competencias democráticas en los entornos sociales dentro de los que se encuentran los servicios¹².

Es desde esta perspectiva que intentaremos evaluar las implicaciones de la idea democrática que alimenta la política educativa con las dinámicas de aprendizaje en valores democráticos que envuelve, en las instituciones concretas. Analizamos la “puesta en escena” de conceptos educativos y pedagógicos, de estrategias de gestión de la innovación, de criterios del trabajo que hacen y de la legitimidad que logra, valorando por este camino las respuestas que se vienen construyendo.



Centro Simoncito La Candelaria. Niños en una rutina de la jornada

¹² Seguimos la definición del significado innovador del proyecto presentado en el informe preparado por Darwin Caraballo, “Evaluación del Programa de Atención Inicial. Informe final” (Caracas: Ministerio de Educación y Deportes/BID, 2004), pág. 32.

Podemos decir, entonces, que la política descansa en un principio programático para la sociedad y la educación: el “retorno” de lo público; en un propósito normativo del rumbo y los resultados: la igualdad; en una visión de la organización y el desempeño: la promoción del autogobierno; en una concepción del currículum: una pedagogía para la autonomía moral y en un concepto de la profesión del educador que le otorga importancia a su rol político.

Investigando la educación en valores a través de la vida cotidiana de las instituciones

Todos los indicios nos señalan que el programa tiene clara su arquitectura conceptual e ideológica y los objetivos estratégicos de la dirección del cambio al que apunta; que ha venido aumentando su tamaño, contando con un decidido respaldo de la administración educativa.

Siendo así, no sería descabellado comenzar a mirar sus resultados. Más aún, cuando estos dos últimos años han sido una época de crecimiento nacional de la red de centros, extendiéndose hacia regiones y grupos humanos que presentan condiciones sociales y tienen necesidades educativas diferentes.

En el estado actual del programa, tendría pertinencia intentar revisar la correspondencia entre los objetivos diseñados y los resultados que se pueden observar al mirar su funcionamiento concreto; especialmente, si hasta donde hemos podido pesquisar no se dispone de estudios en esta dirección; siendo ésta otra buena razón para emprenderlo.

Ciertamente que la velocidad con que se viene implementando, que radicaliza ideológicamente la aceptación o el rechazo social, y la precariedad de la información asequible, ponen límites a cualquier investigación que pretenda seguir la trayectoria, particularmente cuando hablamos de un fenómeno que vive una fase intensa de expansión.

Como quiera que sea, nos pareció oportuno plantear un estudio exploratorio que nos permitiese comenzar a ordenar información y esbozar interpretaciones que nos ayudasen a confrontar las intenciones implicadas en el diseño con los cursos de acción que experimenta en los funcionamientos concretos. Concebido de esta manera, además, serviría para un propósito más utilitario: ofrecer un balance para que agentes, actores, especialistas e investigadores dispusiesen de un horizonte mínimo desde el cual reflexionar y deliberar sobre los

eventos que signan la marcha, las barreras que encuentran y las potencialidades que tienen.

Es por ello que consideramos conveniente metodológicamente emplear un enfoque que pudiera contribuir a desentrañar el funcionamiento del programa desde el terreno empírico dentro del cual se realizan sus objetivos, vale decir, las dinámicas de construcción institucional de aprendizajes para una cultura democrática, y en los ámbitos donde se efectúan éstas, que no son otros que el trabajo escolar, la jornada educativa y la cultura de la gestión de la innovación.

Con este alcance, nos interesó en concreto levantar las pistas, preguntándonos ¿hasta dónde ha avanzado la innovación, según la dirección y la magnitud del cambio propuesto en sus objetivos estratégicos? ¿qué importancia real tiene ésta en la educación en valores?

De acuerdo con nuestras perspectivas teóricas, el campo de análisis lo constituye *la institución* en la que se desenvuelve el programa Bolivariano de educación inicial, concibiéndola como el espacio donde se realiza la política en los *actos* dirigidos a la educación de una cultura democrática.

Si éstas son las premisas, la evaluación del avance del programa supone valorar las distancias que guarda la institución con respecto a los criterios programáticos de la política, particularmente de los significados que tiene para la inclusión social y la socialización en una cultura democrática.

De cualquier manera, la posibilidad de observar las distancias está asociada a nuestra capacidad de elegir un tipo de institución que, de acuerdo con nuestras intenciones, nos permita una ponderación de las mismas, según el análisis de los rasgos que la aproximan a los criterios de la política.

Como sea, nos proponemos reconstruir comprensivamente los mundos cotidianos en los que se efectúan los aprendizajes de las competencias sociales para la vida democrática.

Pero, ¿de qué manera lo podemos hacer?

A través de los espacios materiales y simbólicos en los que ocurren los aprendizajes. Éstos los podríamos categorizar en las siguientes direcciones:

- a. El trabajo y la jornada educativos: incluyen las formas en que se desenvuelve el trabajo educativo, los valores y los idearios que fomentan las percepciones sobre los principios pedagógicos, los criterios del currículum y las instrucciones que regulan las prácticas de enseñanza; los métodos y las técnicas didácticas que las orientan, las situaciones de aprendizaje que se generan en la jornada,

el uso educativo del tiempo y los espacios, las rutinas diarias frecuentes, los equipamientos y mobiliarios con los que cuentan, las direcciones de las interacciones entre maestros y escolares, las conductas manifiestas de unos y otros, los itinerarios profesionales de los enseñantes, las motivaciones y las satisfacciones que muestran, las expectativas que tienen.

- b. La gestión y la cultura institucional: refieren los modos en que se realiza la política en el centro, las relaciones entre actores educativos, familias y comunidades en la gestión; los tipos de prácticas en las relaciones, los estilos de organización y los valores que los norman, las competencias que fomentan, los vínculos con las instituciones públicas y el manejo de los recursos; los juicios acerca de las normas internas, la valoración de los idearios institucionales, la calidad de los contactos con las familias y las comunidades y el papel asignado a la educación familiar.
- c. Los mundos sociales y culturales de los escolares: aluden a las características de los vecindarios, las percepciones del valor de la educación y el capital cultural de las familias, las necesidades desde la educación en valores, los impactos en las familias y comunidades y las habilidades que pueden percibirse en la vida comunitaria.



Centro de Educación Inicial La Gran Colombia. Niños durante el almuerzo

LA VIDA COTIDIANA EN EL CENTRO LA GRAN COLOMBIA. EXPLORACIONES EN ANÁLISIS DEL TRABAJO, LA JORNADA Y LOS MUNDOS SOCIALES

Los Vecindarios y la gente que los habitan

La Gran Colombia es una institución escolar asociada a la historia de la escuela pública venezolana. Su denominación completa es Unidad Educativa Nacional Gran Colombia, siendo fundada en el año 1954. Ligada a la tradición de los movimientos de la escuela nueva, constituyó un ensayo importante de experimentación pedagógica y movilidad social.

Una parte no despreciable de las clases medias profesionales de las generaciones de la primera industrialización serán educadas en instituciones de este tipo de la red, expresando el ideal de una sociedad modernista, igualitaria, gregaria y racionalista.

Su concepto, que se sintetiza en su imponente arquitectura, será el de una “ciudad-república” educativa. Incluirá todos los ciclos de la escolarización y dentro de éstos, un centro de educación Inicial Simoncito, ahora transformada en escuela bolivariana, que queda en el Edificio Perú del complejo.

Seguirá el curso de la urbanización de Caracas. Instalada en una zona residencial de la parroquia Santa Rosalía: Prados de María, que experimenta originalmente la localización de aquellos grupos que mejoran sus condiciones de vida, la última y la larga crisis económica de la ciudad llevarán a la zona y a la institución al ocaso, sometidas a una pauperización intensa por varias décadas.

Hoy es un heterogéneo mundo social fragmentado, organizado alrededor de vecindarios tugurizados y proletarizados. Y hasta hace no más de tres años, la escuela se parecía a la zona: infraestructuras y equipos literalmente desmantelados, maestros desmotivados, alumnos que engrosaban el grupo de los “desechados” escolares e identidades institucionales desprestigiadas. Pero a comienzos de este siglo, la institución se convierte en el corazón de varios experimentos de la administración gubernamental actual.

“Aquí no sólo es el Simoncito, sino es toda [la institución] la que está siendo sometida a innovaciones... todo: la técnica revolucionaria con los talleres de estudios de suelo, los laboratorios de informática. Todo. Esto es una belleza, si quieren ahora pasamos por los salones y podemos ir a todas las dependencias”. (Entrevista a Directora¹³)

El barrio ha crecido, pero convirtiéndose en uno de los prototipos de la emergencia de una cultura afectada por la precariedad laboral y la fragmentación de la identidad social. La población es tan heterogénea como los vecindarios, pero predominan las familias de trabajadores con baja calificación y con educaciones que no rebasan la escolaridad media incompleta. Y los mundos de vida cotidianos generan sus propios dispositivos de sociabilidad que han atentado contra el esfuerzo educativo.



Centro Simoncito La Candelaria. Niños durante el recreo

¹³ La entrevista fue hecha a la Directora no del complejo educacional si no del centro Simoncito.

De la cultura de la pobreza y sus enredos

De las conversaciones con maestros, directivos y padres, queda un inventario de los problemas de la vida ciudadana de los vecindarios pobres. En esta institución el espectro es extremadamente complejo y rebasa al de las otras escuelas que investigamos, tal vez expresado, sobre todo, en una fuerte crisis de la familia:

“[Son barrios] con mucha necesidad y [lo] hemos detectado cuando las maestras han ido a las casas. [Por ejemplo] una casa donde había diecisiete niños”. (Focus Group)

“¿Cuántos crees que tienen familia constituida con madre y padre en la casa? Muy pocos, de los veintisiete sé que uno sólo tiene a su mamá y a su papá y que asisten aquí y se preocupan por su hijo. Y eso que es una muchacha joven que tuvo sus muchachitos uno tras de otro. Pero del resto o falta mamá o falta papá. Es grave y de allí es que yo parto [de] la misma experiencia que nos dice que de esa misma desintegración social que hay viene toda esta problemática social que vivimos.” (Focus Group)

“... pero son más los casos de abandono, de niños que no tienen mamá y que son atendidos por terceras personas que nunca van a ser como la madre biológica de uno. También hay casos de niños que no son huérfanos pero no tienen atención y han tenido problemas, desde que nacieron, de lenguaje, de motricidad, de higiene y muchas cosas más”. (Focus Group)

Este mundo de las familias se mete en las escuelas públicas venezolanas convirtiéndose en “rebeliones en el salón de clase”. Hay testimonios en nuestra investigación que relatan estas experiencias, ya en los hogares, ya en las instituciones:

“El año escolar pasado trabajamos con un proyecto de valores. Se dio en ese salón porque un niño dijo a la maestra que no había venido porque habían matado a su primo y entonces otro dijo: “bueno, es que tenían que matarlo”. Entonces otro dijo que no había que matarlo, que

eso pasaba porque ahora los policías se disfrazan de malandros¹⁴. Y otro decía: “en mi casa mi mamá le pega a mi papá”. (Focus Group)

“...maestra mi mamá estaba rezando porque mi papá (que es su padrastro) peleó con mi hermano más grande. Y cosas así.” (Focus Group)

Y hacen difícil el trabajo en las instituciones, registrando con frecuencia una violencia contra la escuela y dentro de la escuela:

“Bueno, hace como seis o siete años nos quemaron un salón y nosotros decíamos que cómo era posible que sucediera eso en una escuela”. (Entrevista a Directora)

“... antes nosotros veníamos e inclusive nos daba miedo quedarnos aquí hasta las tres o cuatro de la tarde a pesar de que uno vivía en la comunidad. Ahora nos quedamos hasta las seis o siete de la noche. Y el estudiantado también estaba todo el tiempo peleando y ahora no...”. (Focus Group)



Centro de Educación Inicial La Gran Colombia. Niños y maestra en la jornada de aula

¹⁴ Delincuentes.

Figura especular de este mundo que se refleja en lenguajes, comportamientos e imaginarios adultos en los niños:

“... porque en realidad los niños de aquí viven experiencias feas. Y es tanto así lo que oyen que le dicen a uno que no te metas conmigo porque te meto un plomazo¹⁵. Y ese es el vocabulario con el que han venido ellos desarrollándose y es lo que escuchan”. (Entrevista a Directora)

“Que si papá dice groserías, nosotros no tenemos que ser así. Yo he tenido casos de malandros y de bandas...”. (Entrevista a Directora)

Avanzamos en la perspectiva de nuestro análisis y verificamos que se trata pues de una comunidad humana desintegrada, con una profunda desarticulación en sus recursos sociales y culturales de socialización.

Mínima biografía de como pasó de ser una escuela abandonada a una nueva institución completa, con un centro Simoncito

Sobre esta experiencia social, familiar y vecinal se echó a andar el programa. Concebido para ofrecer una educación integral, se asocia a la renovación de la vieja y descuidada institución. En breve tiempo las instalaciones son recuperadas y reequipadas.

En nuestras visitas en el mes de octubre, llama la atención que sus alrededores inmediatos son espacios residenciales que coexisten apenas con el circuito comercial, que las calles vienen siendo recuperadas, que el ambiente urbano no es ruidoso ni sucio y que no hay expendios de buhoneros¹⁶, ni bares ni botiquines. Si nos queda evidencia de que los testimonios que nos relatan sobre la violencia son ciertos al ver el enrejado que se coloca en las instalaciones de las impresionantes edificaciones de la Unidad Educativa, que, por su tamaño, tenemos que limitarnos a recorrer sólo las destinadas al centro, sin poder observar aquellas que corresponden a la primaria y al bachillerato.

El centro se organiza experimentalmente adicionando formas convencionales y no convencionales:

¹⁵ Disparo con arma de fuego.

¹⁶ Forma de designar a los trabajadores del comercio informal.

“Nosotros ahorita tenemos la atención no convencional y la atención convencional. La atención no convencional la tenemos en el Barrio Gran Colombia, calle 12 y 13 de septiembre. Ahí tenemos a las mamás, les damos estimulación a las madres que están en estado y hay mamás que van casa por casa a trabajar con los niños de cero a tres años. Es como un maestro en casa. Esta es la atención no convencional”. (Entrevista a Directora)

Una vez concluida la remodelación de las edificaciones hace tres años, recibieron a hijos de las familias de los vecindarios aledaños al complejo escolar, con una presión hacia el crecimiento de la demanda, en razón del tipo de atención que ofrece y de la decisión gubernamental de hacerla gratuita:

“Y nos está pasando algo: que hay muchas mamás que no son del barrio, se acercan porque ellas quieren tener atención pedagógica para sus niños y garantizar el cupo aquí. Entonces vienen del barrio Las Luces, que es del Cementerio, o de 1° de Mayo. Y a nosotros se nos está presentando ese inconveniente. (Focus Group)

Para el año escolar que está comenzado, el centro convencional aloja una matrícula de 53 niños de 0 a 3 años en el maternal y 237 infantes de 4 a 6 años en el preescolar. El equipo académico lo integran dos directivos y catorce maestras, acompañados de 11 técnicos dedicados a tareas administrativas y nueve trabajadores. En el equipo hay doce licenciados en educación, tres técnicos superiores en docencia, once bachilleres, uno sin titulación y dos con postgrados especializados en gerencia educativa. Y el espacio no convencional lo motorizan “*dos maestras de aquí mismo que se dirigen a la comunidad y tienen un local que se está acondicionando poco a poco para atender a los niños y a las madres de la comunidad de la Calle 12 y 13 de Septiembre*”¹⁷. En su totalidad trabajan exclusivamente en el centro.

Son enfáticos al preguntárseles por la diferencia percibida entre el trabajo que se hacía antes y el que se hace en el Simoncito. La opinión de una maestra sintetiza, al mismo tiempo que la crítica a la política de la etapa de decadencia, su satisfacción con la puesta en acción del programa Simoncito:

¹⁷ Los datos cuantitativos provienen de la ficha de registro de las características infraestructurales, sociales y educativas del Centro.

“Teníamos una escuela bien deteriorada y sabíamos por qué: por las políticas de aquel entonces que no se preocupaban porque la educación fuera pública, sino privada y seguíamos en el deterioro. A raíz de este proceso que estamos viviendo, este proceso bolivariano, ha mejorado la escuela y la innovación, como yo les venía diciendo, es tener al niño desde que nace hasta los seis años aquí en el Simoncito”. (Focus Group)

Son más de cincuenta años proveyendo educación a barrios históricos de Caracas, de tal manera que diferentes generaciones de las familias asentadas, en las buenas y en las malas, han pasado por sus aulas. Esta dinámica continúa hoy día. Por eso no es de extrañar que maestras (y madres) recuerden sus pasos por el establecimiento y se sientan identificadas con su destino; entre ellas, la directora del centro:

“Yo quiero a esta escuela como ustedes no tienen idea, yo siempre digo ‘mi Gran Colombia’ y hay gente que me dice ‘¿tú vas a poner a tu hija a estudiar en la Gran Colombia?’. Ella va a estudiar en la Gran Colombia, porque aparte de que es mi escuela es la tradición de la familia; aquí estudiaron mis primos, mis hermanos, mis sobrinos y todavía hay maestros que yo recuerdo”. (Entrevista a Directora)



Centro de Educación Inicial La Gran Colombia. Jardines y Áreas de recreo

Infraestructura

El centro convencional, que es el que incluimos en el plan de la investigación, está en el edificio Perú del complejo escolar. Las instalaciones efectivamente muestran los signos de la remodelación arquitectónica y del reequipamiento del mobiliario educativo y de los equipamientos pedagógicos. Físicamente, los espacios son bien acogedores, iluminados y bien concebidos para el trabajo educativo. Cuenta con dos oficinas para la administración, once aulas para el intercambio con los niños, tres áreas destinadas a la recreación, once para el descanso, cuatro sanitarios y tres patios al aire libre. Los materiales de los que están provistos nos parecen suficientes y pertinentes, con buena cantidad de libros infantiles y juegos didácticos en aulas y sitios de recreo. Las aulas y las áreas de descanso disponen de pequeñas bibliotecas y mobiliarios en escala para el aprendizaje. Un tanto separado de las áreas pedagógicas se encuentra el comedor (y la cocina) con el equipamiento y los utensilios en excelente estado. Desde la entrada del comedor se percibe un jardín amplísimo en el cual hay un parque con juegos y más allá un huerto. Tanto en el parque como en el huerto vemos niños del preescolar realizando actividades, acompañados por maestras y escolares de la primaria y el bachillerato.

De la jornada educativa. Todas las actividades para el aprendizaje

La jornada es completa, extendiéndose en un horario que va de las siete de la mañana hasta las tres de la tarde. Durante ella se le da, pues, atención integral al niño. Incluye desayuno, almuerzo y merienda y se enfatiza en las consecuencias educativas de todas las actividades de la jornada siguiendo “... *la parte educativa pedagógica... en ese proceso de cambio [en el que] ya llevamos varios años trabajando con el nuevo diseño curricular, que fue hecho desde nosotras, nosotros hemos participado en la construcción de ese diseño...*”¹⁸.

Se tiene cuidado en manejar recursos didácticos amigables y de propiciar situaciones de aprendizaje que propendan a la maduración intelectual y emocional de la personalidad individual y grupal de los infantes.

¹⁸ Entrevista a Directora.

“Entonces, con esa experiencia que tuve con los niños [violentos], comencé a tratarlos a nivel de cuentos, es decir, les contaba un cuento y veíamos el desenvolvimiento del cuento y hacíamos murales. La manera de nosotros relacionarnos o de buscar algo”. (Entrevista a Directora)

“... hacemos títeres para los niños y para los representantes... también del huerto escolar, de cómo sembrar. Y así se integran más [familias y colaboradores]”. (Focus Group)

“En cuanto al vocabulario, uno trata, en lo posible, de que aquí en la escuela sea otra cosa [rompiendo la lengua popular empleada en las familias y cargada de violencia y agresividad]”. (Focus Group)

La jornada se organiza a partir de las líneas educativas y pedagógicas que son definidas (y revisadas permanentemente) en el proyecto institucional del Centro (en este caso de toda la institución), que a su vez remite a proyectos de aula.

“...estamos trabajando con el PEIC [Proyecto Educativo Integral Comunitario], pero lo estamos haciendo a nivel de toda la Unidad [Gran Colombia]”. (Focus Group)

“¿Y esa experiencia de trabajar con valores se hace en los niveles inferiores y con todas las maestras o fue una iniciativa tuya? Bueno, hay maestras que trabajan... los acuerdos en el aula... en todo momento... en todo nivel”. (Focus Group)



El corazón del trabajo: moral pública y virtudes republicanas

Toda la jornada gira alrededor del imaginario cívico que se quiere para la nación: en la identificación de las virtudes republicanas, en los valores para el ejercicio de una ética del bien justo, en el fomento de competencias para el intercambio cooperativo, el manejo de conflictos, la autonomía individual y en una sensibilidad centrada en el respeto, la tolerancia y el amor.

El eje de esta dinámica lo constituye el aprendizaje de prácticas individuales y colectivas articuladas para asimilar en la experiencia cotidiana los valores éticos de una democracia radical, afincada en la construcción de un ideario nacional basado en los principios de igualdad y libertad “para todos”. En el fondo, el hilo conductor que despliega los criterios del currículum y la comunicación de valores es entender la vida del centro en tanto una “*communitas fraternal*” que se debe organizar alrededor de “las virtudes republicanas”.

Y es que el trabajo educativo que nutre la jornada diaria descansa en *actividades desplegadas alrededor de las fechas patrias, los aniversarios más importantes de la historia nacional*.

El prototipo es el “homo politicus”, encarnado en la figura histórica del fundador de la nación venezolana y en los hechos que marcan su biografía.

“Nos basábamos siempre en los valores, hasta llegar a nombrar, en el vocabulario de ellos, la bondad, la libertad. Libertad para ellos [es] Simón Bolívar. Llevo para ellos, a nivel de cuentos, ese otro lado de la vida. Hoy por hoy, tomando como las bases fundamentales de la educación los principios y valores cívicos.” (Entrevista a Directora)

Y es que los objetivos del programa colocan en un lugar prominente de la educación inicial una idea de la educación democrática que remite fundamentalmente a la socialización de una “*civic culture*”.

“Es esta innovación la que estamos viviendo ahorita y la estamos afianzando en estos años; inclusive, estamos haciendo ahorita la cartelera con el Árbol de las Tres Raíces, con las bases fundamentales y Los Pilares de la Educación y, por supuesto, trabajando con los niños”. (Entrevista a Directora)

“...y estamos trabajando con los cuatro pilares de la educación... Los pilares, aprender a crear... y en eso estamos. Con el nuevo concepto de currículum aquí lo estamos manejando. No todos los docentes están tan familiarizados con los nuevos pilares que nosotros trabajamos. Viene el nuevo diseño curricular que ya algunos lo tenemos a la mano, a otros nos lo van a hacer llegar a raíz de la jalada de orejas que le hizo el Presidente al Ministro. Pero aun que no lo hemos recibido estamos trabajando con los cuatro pilares...”. (Focus Group)

Vemos en aulas y espacios carteleros y exposiciones confeccionadas por los niños de preescolar con indicaciones, objetos artesanales y dibujos elaborados por ellos con ayuda de sus maestras y que describen biografías de Bolívar, dibujos con la figura infantil del mismo, efemérides históricas de la nación, breves explicaciones de las ideas de libertad, igualdad y fraternidad. Otros con textos que incitan al respecto, la tolerancia, la solidaridad. Sobresale un mural que ocupa toda una pared de la entrada al centro y que alude a la celebración de día de la resistencia indígena, antiguamente designado como el de la raza.

Trabajo y participación. Maestros, familias y otros

En la jornada intervienen frecuentemente padres y agentes pedagógicos, que van apareciendo como consecuencia de tareas y espacios educativos emergentes, y que favorecen formas de participación y cooperación en el trabajo educativo de actores diferentes a los maestros.

“Si, cada docente tiene su actividad [con los estudiantes] de la Misión Sucre¹⁹ y participan durante toda la jornada ya que son los que nos van a sustituir a nosotros acá... Son estudiantes del Programa Nacional de Educación y ellos estudian aquí en las noches en la Aldea Universitaria Gran Colombia²⁰ y hacen su vinculación con el Simoncito. Los que están con Educación Inicial y en primaria los de Educación Integral”. (Entrevista a Directora)

¹⁹ La Misión Sucre es una iniciativa masiva destinada a incorporar a la educación media a las cohortes excluidas o que la habían abandonado, permitiéndoles completarla.

²⁰ Las aldeas universitarias constituyen una iniciativa para municipalizar la enseñanza universitaria permitiendo la ampliación de su cobertura.

Las familias, preferentemente las madres, además de la colaboración con recursos y materiales, se involucran en actividades educativas directas durante la jornada y en las que tienen que ver con la preparación del plan anual de trabajo:

*“Los representantes no están acostumbrados a que pueden participar, a que ellos pueden estar en la escuela, [pero] ahora ellos se integran más a las actividades que se hacen aquí en la escuela, en el Simoncito”.
(Entrevista a Directora)*

“El año escolar pasado la comisión de cultura trabajó con los representantes, porque en una época solamente se llamaba al representante para decirle que se necesitaba una colaboración y ahora les damos la oportunidad de que ellos hagan sus talleres aquí”. (Focus Group)

*“... trabajamos los valores e incorporamos a los padres voluntarios”.
(Focus Group)*

“Tenemos padres que periódicamente ayudan con actividades que tengan que ver con su profesión”. (Focus Group)



Centro de Educación Inicial La Gran Colombia. Niños en el huerto del complejo escolar

Lo que se pretende, lo que se hace y el clima en el trabajo

Los intercambios entre niños y maestras son intensos y las conductas de éstas y éstos, en todas las actividades de la jornada, dejan ver la insistencia hacia un orden basado en el aprendizaje de normas cooperativas y de principios de razonamiento y sensibilidad que propenden a reducir la dependencia y fomentar la autonomía en el comportamiento de los últimos.

“Yo he partido después de todas las experiencias que he vivido, parto siempre de que el valor primordial y principal es el valor del amor, porque abarca todo. Yo con amor puedo tener respeto, puedo tener solidaridad, puedo tener lealtad. Si yo no consigo o no poseo ese valor del amor, entonces no hay nada. Hoy por hoy estoy trabajando con la Misión Árbol. Nosotros tenemos acá un vivero, y el amor a la naturaleza, el amor a las plantas. Desde el primer momento que un niño ya aprecia y valora una planta, es capaz de apreciar a una persona”. (Focus Group)

“Yo considero que a los niños de esta comunidad, por toda esa problemática que viven, no se les da la oportunidad de nombrarles en su casa esas palabras de solidaridad, de amor, de respeto, por la misma agresividad y por ese mundo en que viven, que es como muy acelerado y que ni pendiente de lo que es una norma o de un respeto hacia el mismo niño”. (Focus Group)

Las maestras se esfuerzan porque resuelvan sus pequeñas disputas, porque se escuchen entre sí, porque respeten los tiempos y las maneras en las actividades. Ello en las aulas, en las áreas de descanso, en el comedor, en los ambientes de los recreos. Hay una atención permanente de las maestras y auxiliares y un trato individualizado que descansa en un conocimiento personalizado de las biografías familiares de los infantes:

“Y ahí es donde está el papel de la maestra, de indagar y escuchar al niño, que es una de las cosas más importantes, porque muchas veces las madres por la inexperiencia o por los problemas o por poco tiempo, no escuchan esa necesidad que pueda tener el niño y ellos vienen a nosotros y uno trata de indagar y de manejar ese problema desde otro punto de vista”. (Entrevista a Directora)

“Yo he tenido casos de casos. Por ejemplo, tengo una niña que ya ha transcurrido un mes y no sé qué palabra pronuncia, y hay otros que sólo hablan cuando yo los regaño, que se ponen bravos, pero que siempre están como idos, que se ve que tienen un problema y no es de la escuela, sino de la familia. Y es trabajo de la maestra averiguar en el transcurso del año escolar cuál es ese problema para poderlos ayudar”. (Focus Group)

Nos queda la impresión de que el uso educativo del tiempo de la jornada se extiende a todas las actividades, enriqueciendo situaciones de aprendizaje que les permiten adquirir competencias sociales.

Por ejemplo, las observaciones de las actividades en el comedor indican corrección, buenos contactos entre los niños y con los maestros, uso adecuado de utensilios, orden a la entrada y la salida, atención de los maestros, excelentes condiciones higiénicas, distensión de los escolares. Por lo demás, otorgándosele mucha importancia desde su valor educativo para la socialización de hábitos individuales y de reglas de comportamiento para manejarse en situaciones colectivas.

“De verdad que aquí tienen todo y las mamás dicen qué bueno que ahora tienen la merienda y han hasta aprendido a comer” (Entrevista a Directora)

“Elaboramos un programa de qué es lo que van a evaluar los docentes en el sentido de cómo van las normas, enseñar a los niños a utilizar los cubiertos, la manera de motivar a los niños a ingerir los nuevos alimentos y la parte emotiva para que los niños vean la comida como algo agradable”. (Entrevista a Directora)

Algo más que un maestro o maestra

A ello contribuye si la excelente dotación de equipamientos y materiales pedagógicos, pero, sobre todo, el papel asumido por los maestros en tanto promotor colectivo de las situaciones de aprendizaje. Hablamos de que el trabajo remite a esferas de construcción colectiva de los proyectos, que ocurre con alto grado de autonomía en las decisiones y con una gran capacidad de iniciativa, con fuertes

expectativas derivadas de un mejoramiento de las condiciones laborales y profesionales y, como consecuencia, con motivaciones, satisfacciones e identificaciones crecientes con respecto a lo que hacen y con el programa.

Los relatos y las opiniones de maestros sugieren que estos factores están en juego en el despliegue particular del trabajo y la jornada:

“En el Consejo de Docentes que se hace mensual. Aquí hay un Consejo General que se hace cada dos meses. Sin embargo, hay reuniones según informaciones que nos dan, es decir, cualquier información que me den a mí yo me reúno cada dos o tres días”. (Focus Group)



Centro de Educación Inicial La Gran Colombia. Niños trabajando guiados por la maestra

“Ahorita los docentes con el bono bolivariano estamos ahí. Nosotros teníamos nuestro sueldo y nos dan el bono del sesenta por ciento para los docentes y treinta por ciento (30%) para el personal y ahora, con el ajuste salarial, quedamos muy bien. Aunque hay algunos maestros que no están muy contentos con lo que está pasando en Venezuela, pero tenemos que reconocer que la Gran Colombia ha cambiado”. (Focus Group)

“Cada vez que hablo de la Gran Colombia me pongo así —señala el rostro emocionado— porque realmente nosotros estamos en esto, no nos importa venir un sábado o un domingo, no nos importa salir a las siete de la noche”. (Focus Group)

En la práctica, el maestro tiende a asumir la imagen concreta de líder, reivindicada por los movimientos de la generación primera de la escuela pública venezolana, fundamentalmente por su intelectual más prestigioso, Luis Beltrán Prieto Figueroa²¹.

Ethos profesional que se despliega hacia la familia y la comunidad. Y es que el esfuerzo pedagógico del centro y del maestro se extiende hacia la familia favoreciendo aprendizajes para la modificación de los hábitos de crianza y las conductas de los padres en el hogar y normas cívicas hacia las instituciones, incluyendo la escuela.

“Si, también nosotras hablamos más con la comunidad y les decimos a los representantes que tienen que cumplir con la hora de entrada, con la hora de salida, porque los niños pasan aquí ocho horas”. (Entrevista a Directora)

“... más bien llega un momento en que uno es su confidente, porque aquí han venido madres que nos dicen para que las ayudemos con sus esposos. La otra vez vino un padre pidiéndonos que le dijéramos si era verdad que estaban cobrando por inscribir y que en cuánto salía la lista de útiles. Y cuando le dijimos que aquí no cobrábamos, nos dijo que era que su mujer le estaba pidiendo ciento cincuenta mil [bolívares]

²¹ Luis Beltrán Prieto Figueroa, *El concepto de líder. El maestro como líder* (Caracas: Fondo Editorial Ipasme, 1977).

para la inscripción y no sé cuánto para la lista de útiles. Esa vez se citó a los dos padres, porque así como vino para acá hubiese podido ir a la Zona Educativa y después dicen que aquí se está cobrando matrícula [cuando] en realidad es la mujer la que quiere que su esposo le dé dinero”. (Entrevista a Directora)

El trabajo educativo del centro toma la comunidad

El centro contribuye a cerrar brechas sociales que bloquean las posibilidades para la inclusión educativa y a minimizar barreras culturales para las prácticas democráticas que se vienen desplegando en la nueva institucionalidad pública que comienza a emerger; ampliando así el papel educativo del centro hacia la comunidad al incentivar formas de participación directa para el gobierno de sus espacios sociales.

En el primero, operando hacia las instituciones públicas para crear premisas que permitan el cierre de las restricciones comunes que afectan el acceso educativo de los grupos populares.

“... si tiene un problema de salud nosotros lo llevamos a Barrio Adentro²² o al Dispensario Conde Flores o al médico de la unidad, y los representantes se sienten más comprometidos con nosotros”. (Focus Group)

“Nosotros tenemos aquí el Consejo de Protección del Niño y la Niña, [con] las docentes que hicieron un taller, un curso con la Casa del Poder Popular del Niño y la Niña y eso funciona en la Jefatura Civil de Santa Rosalía y nosotros trabajamos con ellos sobre la Lopna²³. Nosotros hicimos contacto con la Casa del Poder Popular a raíz de que no venía la mamá ni el papá y a raíz de esto fuimos canalizando qué hacíamos con estos niños y nos acercamos a la jefatura y ellos vinieron hasta acá y nos di[eron] orientación... Entonces la canalizamos por allí y después se incorporaron estas docentes en la Protección y Bienestar Estudiantil y estamos haciendo un trabajo en conjunto con ellas, con la familia y la escuela, y nos dan charlas”. (Focus Group)

²² Programa nacional de salud pública gratuita instalado en las poblaciones pobres.

²³ Ley Orgánica de Protección del niño y el adolescente.

“Antes venían niñitos sin partida de nacimiento y nosotros los inscribíamos, pero pasaba el año escolar, iban a un primer grado, estaba la boleta de zonificación... Ellos vienen aquí y nosotros les damos un listado de los niños que no tienen partida de nacimiento y a través de ellos se les saca” (Focus Group)

En el segundo, favoreciendo aprendizajes para aumentar la calidad de los tipos de participación que comienzan a ser demandados para la gestión de las organizaciones comunitarias. Ello sirviéndose de la utilización del centro como un lugar de articulación de las redes de cooperación públicas que permiten acceder a recursos, experticias y sistemas de control y vigilancia de las instituciones. Si algo pudiera permitirnos caracterizar el significado para la cultura democrática es que el centro funciona como un poderoso agente pedagógico para el enriquecimiento de la vida política de la comunidad.

“El convenio PDVSA²⁴ y Ministerio de Educación siempre. Todavía siguen funcionando y todos siempre nos vienen a visitar”. (Entrevista a Directora)



Centro preescolar Bolivariano Yanama. Niños durante la jornada

²⁴ Se trata de la empresa petrolera estatal.

“Nosotros traemos aquí al Banco del Libro...” (Entrevista a Directora)

“Durante la rehabilitación hicimos mesas técnicas y venían los del barrio y decían, por ejemplo, que querían un container para la basura y nosotros subimos con el Ministro a la Calle 13 de Septiembre y él les dijo que la escuela era de ellos, que él iba a poner la escuela para la comunidad también, que entendieran que la escuela también era de la comunidad. Subimos también con el Alcalde Bernal²⁵ y el Ministro García Carneiro²⁶ y se hizo un trabajo bien específico con la comunidad”. (Focus Group)

“Estamos haciendo trabajos con las Mesas Técnicas de Agua, con el Comité de Tierras y, como se está conformando la Junta Comunal, trabajamos mucho en conjunto con ellos. Todavía aquí los [consejos] comunales²⁷ no se han formado, pero están en ese proceso y nosotros estamos en contacto”. (Focus Group)

“[La contraloría social²⁸]... es muy práctica. Todo el tiempo estamos con la Contraloría Social en cuanto a la comida de los niños y muchas cosas más... Casi todos [sus miembros] son representantes y docentes de la institución, con la profesora Zoraida Flores que es la que siempre tenemos aquí.” (Focus Group)

Cierto que en un escenario que no ha estado exento de una intensa crítica de los movimientos corporativos de usuarios de las clases medias en torno al significado político del programa, los cuales han planteado dejar el tema educativo en manos de la familia y de las corporaciones religiosas bajo los escurridizos conceptos del derecho a elegir y de libertad de cultos.

²⁵ Freddy Bernal, alcalde del Municipio Libertador, en el cual reside la mayor proporción de los sectores pobres de Caracas.

²⁶ Exministro de la Defensa y exministro de Participación y Protección Social.

²⁷ Las mesas técnicas, los comités y los consejos comunales son instancias de deliberación y autogestión social organizadas alrededor de problemas comunitarios

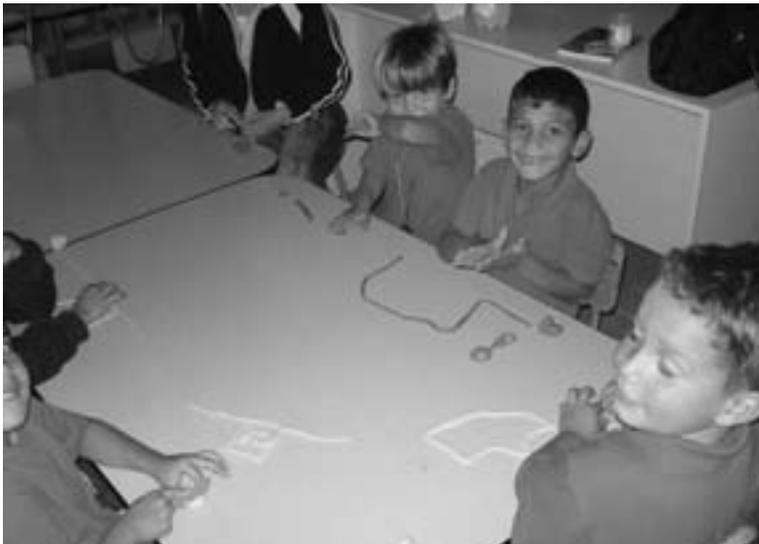
²⁸ Mecanismos para el ejercicio del control social de la gestión pública.

“Algunas veces las maestras... dicen que nos están metiendo la política cuando hacemos las decisiones del diseño curricular”. (Focus Group)

“Hay algunos que, a raíz del taller, sostienen que no es verdad todo lo que dicen; también hay algunos que se resistían a cumplir con la jornada porque la iban a dar los compañeros cubanos. Pero cuál es el problema, porque así como ellos nos pueden ayudar, nosotros también podemos ayudar a otros países”. (Focus Group)

Sólo que la imagen ha venido variando, contando con la aceptación del programa en familias, reduciendo las resistencias y evitando los conflictos en la vida cotidiana del centro.

“Ellos [las familias] al principio no sentían que esa era su escuela. Ellos [creían] que la Gran Colombia era el pasadizo entre el barrio y la Avenida Roosevelt. Entonces ellos entendieron que había que cuidar la escuela, que esa era la escuela de sus hijos. El mismo hecho de ir también con nosotros a las casas diciendo a la gente que sus niños tendrán su cupo en la Gran Colombia fue algo que los hizo a ellos venir más a la escuela.” (Focus Group)



Centro preescolar Bolivariano San Isidro de Galipán. La jornada

Las dificultades percibidas en la marcha de la innovación

Pero, ¿no hay escollos en la marcha de la innovación?, ¿cuáles son los contratiempos en una operación que, como hemos visto, involucra manejar un currículo complejo en las actividades educativas que proponen para la jornada, propiciar un mejoramiento de los hábitos culturales del hogar, incorporar a las familias en el trabajo educativo de los centros, articular agentes pedagógicos de distinta procedencia, generar acciones educativas no convencionales hacia la comunidad, conectar desde los centros un amplio espectro de instituciones que proveen recursos humanos y capacidades técnicas?

Intentado un análisis desde las percepciones que tienen las maestras de las dificultades más frecuentes que encuentran para cubrir los objetivos del programa, cabría decir que el área más vulnerable y menos desarrollada la constituye *la incorporación de las familias a la educación, sobre todo, desde el hogar, pero también en los establecimientos.*

En los juicios de las maestras, varios factores estarían incidiendo en que ello pueda avanzar más allá del umbral convencional.



Centro preescolar Bolivariano San Isidro de Galipán. Escolares en actividades

En lo que tiene que ver con la educación en el hogar, quizás el más importante se relaciona con la pervivencia de valores tradicionales en la comprensión de su responsabilidad con la educación de los hijos. Juicios críticos como los que exponemos de seguida, son comunes en las maestras:

“... pienso que algunos de los padres no buscan de involucrarse porque tienen ese grave error de pensar que la educación está en la escuela nada más.”

“... no se si será por ese concepto de que en la educación inicial lo que hacen es jugar y dormir y no aprenden nada...”

Y reforzando estos valores, la idea de que la escuela lo debe hacer todo. Esta es igualmente una percepción que es compartida, pudiéndose sintetizar en dos argumentos frecuentes:

“Tienen un concepto raro, pues piensan que todo lo hace la escuela... Un concepto errado porque creen que si el Estado nos da todas las herramientas, la responsabilidad como padre queda desatendida”.

Una mirada complementaria, pero ésta desde la perspectiva de la contribución de los centros al mejoramiento del papel de los hogares en la educación de los niños, considera que requiere de las maestras un tiempo que desborda las posibilidades del horario de la jornada completa.

Al respecto reiterarán con algo de ironía:

“... uno los invita para que vengan a trabajar con nosotros para que vean cómo trabajamos y cuando están aquí dicen que no saben cómo soportamos esto”.

“... nosotras siempre estamos de aquí para allá y nosotras también tenemos responsabilidades. También somos madres y también se amerita un tiempo para poder trasladarse, porque no se tienen a los niños en la misma institución. Por eso es que yo pienso que deberían darles un tiempo a los papás en sus trabajos”.

Ahora bien, en el ámbito de las debilidades en la colaboración de las familias a la vida escolar en los centros, los argumentos aluden a los obstáculos provenientes de sus jornadas de trabajo (y las regulaciones laborales), que conspiran

impidiendo adquirir compromisos frecuentes en tareas educativas y actividades de planificación y gestión. De hecho, mencionan que ello no ocurre en el caso de las madres que se dedican a las tareas del hogar.

“Bueno, yo digo que es por el trabajo. Uno muchas veces les dice: ‘tú te tienes que organizar porque si tú estás organizada todo a tu alrededor va a salir bien’. Pero realmente es el empleo, porque si les dieran un tiempo para asistir al colegio de los hijos seguro que vendría”.

“... hay mamás que no tienen empleo y que son amas de casa y siempre están colaborando”.

Sólo que en el tema de la participación directa en las tareas educativas, los argumentos se completan con los impedimentos que determina el poseer algún tipo de capacitación especializada.



Centro preescolar Bolivariano Tepichi Telashi. Escolar en una actividad

La más mencionada, quizás por la importancia que tiene en la asistencialidad, la participación para la planificación y la preparación de los alimentos.

“... aquí funciona la parte del Programa alimentario escolar, donde el primer fundamento son las madres colaboradoras, y ellas son las que tienen que planificar la ingesta alimentaria de los niños y todas esas cosas. Eso se hace como un poco fuerte, porque para que ellos se involucren a esa actividad ha costado”.

EXPLORANDO UNA INTERPRETACIÓN DE SÍNTESIS

Desde las preguntas que nos hemos planteado, el análisis de los datos que la investigación aporta nos indica que contamos con algunas pistas consistentes para explorar una interpretación. Sólo que antes de exponerla habría que comenzar por decir que el conjunto de las instituciones investigadas comparten la perspectiva que seguimos en el caso del Centro La Gran Colombia²⁹.

Sobre la concepción de la innovación

- a. Desde que se pone en marcha la innovación, viene ocurriendo un desplazamiento en la concepción que orienta la política de la educación inicial. Como hemos visto, ésta procura pasar de concepciones asistencialistas y/o instruccionalistas a *una integral que descansa en una perspectiva sistémica de intervención, atendiendo sobre todo al re-conocimiento de necesidades de los grupos a los que se dirige: los sectores populares*. Es desde este ángulo que debe comprenderse el diseño del programa.
- b. Al interior de la concepción, el currículum, el trabajo escolar y la jornada educativa están fuertemente dirigidos a generar condiciones para la práctica de una cultura democrática. *La idea educativa y las técnicas didácticas que*

²⁹ Además, que al considerar las diferencias en las condiciones de los centros evaluados, el concepto de la política remite a la flexibilidad, pudiendo funcionar en escenarios de recursos y necesidades diferentes. Así desde una infraestructura no diseñada expresamente para el uso educativo y destinado solamente a la educación inicial hasta un centro completo.

hacen de todas las actividades del centro actos educativos no remediales, permiten percibir el despliegue de valores y habilidades convivenciales y cooperativas en los establecimientos, y hacia la familia y la comunidad, que mejoran la calidad de los bienes culturales socialmente relevantes para la vida en común.

- c. La innovación es en buena medida la actualización creativa de concepciones de la escuela pública en la vieja tradición republicana democrática, que favorece condiciones de inclusión y elimina restricciones. El centro tiende a convertirse en una institución política para la *rex publica* en la que deben participar todos deliberativamente. *En la construcción progresiva de este hecho organizacional viene jugando un papel preponderante el liderazgo social del maestro y una pedagogía de la liberación (Freire) que le da prioridad al desarrollo de competencias para la autonomía moral como eje de la educación ciudadana.*
- d. Los análisis anotan que la vida extraescolar del centro es, en sí misma, un aprendizaje para el ejercicio democrático, en tanto funciona favoreciendo “juegos cooperativos” que estimulan alianzas entre el centro, las redes sociales locales y las instituciones responsables de las políticas sociales.
- e. En los hechos, viene ocurriendo que *el centro es el lugar de convergencia de servicios, actores administrativos y redes sociales que permite minimizar barreras financieras y políticas que son tenidas con restricciones estructurales que afectan la inclusión y los resultados educativos de la escuela pública.* Para que sea así, debe destacarse la contribución de una circulación abierta de la información, una entrega a tiempo de los recursos y respuestas orgánicas de las instituciones de apoyo técnico y pedagógico en la cadena de gestión. También, de manera directa, el estímulo estatal por generar una institucionalidad democrática que descansa en una concepción que reivindica formas sociales directas de participación en la política y de control sobre la gestión pública.
- f. El punto de arranque es decisivo: transferencia al centro de decisiones de las políticas, mejoramiento de las condiciones de educabilidad (programas alimentarios, de infraestructura y equipamientos, de asistencia médica, de provisión gratuita de útiles escolares), selección de docentes, directores y enseñantes, ingerencia en la gestión de las comunidades, desarrollo de tejidos sociales complementarios locales (consejos comunales, mesas de trabajo, asociaciones sociales comunitarias) que convierten a *los centros en puntos neurálgicos de la autoorganización social.*

- g. El carácter innovador de la concepción proviene, sobre todo, del hecho de pensar al centro como el corazón de la vida democrática comunitaria, como *lugar de encuentro de vecindarios y suburbios pobres, para la educación política*. Una concepción más cerca del enfoque ético reclamado por Marina³⁰.

Las variables decisivas: el papel del maestro, el clima de la jornada y la participación de las familias

- a. En el funcionamiento de la innovación, las variables que parecen decisivas son *el liderazgo cooperativo del maestro y el manejo transversal que hace del currículum, que permite recrear prácticas pedagógicas y situaciones de aprendizaje que fortalecen competencias en la educación democrática; especialmente porque dan lugar a un clima educativo enriquecido, estimulante y gratificante*.
- b. Complementariamente, en un umbral todavía incipiente, la participación de la familia, y ello en una doble condición: en tanto receptores de cambios para la modificación de los hábitos para la vida en el hogar y en el colectivo comunitario, como en cuanto agentes pedagógicos suplementarios con tareas en el centro, acelerando dinámicas positivas en las variables sociales (vida del barrio) y en las variables familiares (background) que están en la raíz cultural de la pobreza.

³⁰ Dice Marina: “El problema está en que el desarrollo de esas competencias puede concebirse desde tres enfoques: Psicológico: es un entrenamiento en habilidades sociales. Ético: es una educación en valores. Religioso: es una educación confesional. Reducir esa competencia a una cuestión psicológica me parece miope. Creer, por ejemplo, que con tener “habilidades sociales” los conflictos van a desaparecer, es olvidar que los grandes manipuladores o los timadores suelen poseerlas en grado sumo... Reducirla a una educación religiosa, plantea problemas insolubles. La aceptación de una religión es una decisión personal –afortunadamente ya no hay religiones de Estado–, libre, de fundamento muy complejo y difícilmente universalizable, como ha demostrado el fracaso de todas las apologéticas, que se basa en la experiencia privada de la fe, y que debe sin duda respetarse y valorarse, pero cuyo encaje dentro de un sistema educativo laico entraña problemas muy serios... La educación ética, en cambio, aparece como el modo más adecuado de conseguir las competencias sociales. Incluye la educación emocional, pero la supera. Procura que los alumnos desarrollen el razonamiento moral, los sentimientos adecuados y los hábitos de conducta correspondientes a los valores éticos. Y en todo esto se incluye, por supuesto, una actitud respetuosa hacia las religiones, siempre que se mantendrán dentro del marco ético”. José Antonio Marina, Op. cit., s/f.

Los impactos de la política

*Es perceptible una concepción de la política que descansa en una adecuación flexible entre necesidades sociales y respuestas educativas. Y es que desde la perspectiva de las competencias para una cultura democrática, el centro *despliega las respuestas educativas desde las necesidades detectadas*. Así, el centro de La Gran Colombia diseña situaciones de aprendizaje para hacerle frente a problemas de violencias social y escolar, especialmente a fenómenos de bullying y vandalismo y descomposición familiar.*

En el centro, una de las variables que aparece como minimizadora del umbral de la pobreza que se tiene y de los buenos desempeños, es la legitimidad de la política, produciendo en si misma fenómenos de identidad institucional, alta aceptación en enseñantes y comunidades y expectativas crecientes, al favorecer rápidamente el nivel de satisfacción educativa a la que estaban acostumbrados, generándose lógicas incrementales de cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, R. J. (1982): *La reestructuración de la teoría Social y Política*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- CARABALLO, D.(2004): *Evaluación del Programa de Atención Inicial. Informe final*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes/BID.
- CASANOVA, R. (Coord.) (2004): *Proyecto Prometeo. Innovaciones educativas y reforzamiento de la gestión en un sistema local de educación básica*. Informe Final. Caracas: Petróleos de Venezuela/Cendes.
- COULON, A. (1998): *La etnometodología*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (1986): *Pesquisa Participante*. Cortéz Editora, Sao Paulo.
- EZPELETA, J. (2000): *Cambiar la escuela rural*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- FALS BORDA, O.; BRANDAO, C. (1986): *Investigación participativa*. Instituto del Hombre, Montevideo.
- GERSTNER, L. et. al. (1996): *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Editorial Paidós, Barcelona.
- GLASER BARNEY G.; STRAUSS, A. (1967): *The Discovery of Gounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- MARINA, J.: *Papeles de la movilización educativa. Propuesta N° 2: Educación para la Ciudadanía*. s/f, en www.movilizacioneducativa.net
- MELLA, O. (1998): “*Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*”. En: *Proyecto Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables* (Santiago de Chile: Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación, Orealc, Documento 4).

- Ministerio de Educación y Deportes (2004): *La educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones* Ministerio de Educación y Deportes, Caracas.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005): Educación Inicial, bases curriculares. Ministerio de Educación y Deportes, Caracas.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005): *Currículo de Educación Inicial*. Ministerio de Educación y Deportes, Caracas.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004): *Proyecto Simoncito*. Ministerio de Educación y Deportes, Caracas.
- MONTERO, M. (1995): *Sentido y medida. Reflexiones sobre el método*. En: Revista Comportamiento, Volumen 4(1), Caracas.
- OSBORNE, D.; GLAEBLER, T. (1994): *La reinención del gobierno: la influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- PETTIT, P. (1999): *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Paidós, Barcelona.
- República Bolivariana de Venezuela/Ministerio de Educación y Deportes (2005): *Educación Inicial, Bases Curriculares*. Ministerio de Educación y Deportes, Caracas.
- República Bolivariana de Venezuela/Ministerio de Educación y Deportes (2004): *La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones*. Ministerio de Educación y Deportes, Caracas.
- ROCKWELL, E. (Coordinadora) (1995): *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SCHMELKES, S. (2001): *La investigación en la innovación educativa*. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México. En <http://redepja.upn.mx>
- TORRES, R.; TENTI, E. (2000): *Equidad y calidad en educación básica: la experiencia del CONAFE y la telesecundaria en México*. México: SEP/CONAFE.
- TORRES, R. (1991): *Escuela Nueva. Una innovación desde el Estado*. Instituto Fronesis/Libresa, Quito.
- UNESCO (2002): *Propuesta de Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, La Habana.
- WOLF, M. (2000): *Sociologías de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra, Madrid.

REFLEXIONES TRANSVERSALES

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE



Equipo de investigación *
Red Latinoamericana de Convivencia Escolar

* María Isidora Mena, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile; María Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato, México; Miguel Bazdresch, ITESO, Jalisco, México; Carmen María Cubero, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

CONSTRUIR REPONS-HABILIDAD EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Reflexiones Transversales sobre experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile

INTRODUCCIÓN

La escuela latinoamericana tiene el desafío de incluir, como legítimo al amplio sector de su población que vive en los márgenes de la pobreza y la miseria. Lograr convivencias más inclusivas, dialogantes, respetuosas y democráticas, permite socializar en un modo de ser responsable hacia una alteridad legitimada como otros iguales, contribuyendo con esto a un orden moral que no genere marginación, discriminación y pobreza de algunos. Además, los ambientes para lograr convivencias inclusivas, dialogantes, respetuosas y democráticas son los que motivan a estar y permanecer en la escuela, así como los que permiten que se produzca en ella el generoso y esperanzador fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje. La convivencia escolar, como una clave para incrementar la calidad de la escuela en situación de pobreza.

Hoy en día, muchos conciudadanos escolarizados, no logran acceder al capital cultural ofertado que, justamente por defectos de convivencia, permanece *encerrado* para su transmisión, por la cultura escolar tradicional. Al mismo tiempo, y también como resultado del orden actual de la convivencia escolar, tampoco la cultura dominante consigue beneficiarse de aquellas *otras culturas* que puede aportar, desde su particularidad, cualquier sector que resulte excluido precisamente por su diferencia.

Incluir de verdad a los estudiantes *de otras culturas*, y también a sus padres y madres, requiere invitar a un ambiente de respeto y diálogo tal, que otorgue confianza para interactuar, para mostrarse cada quien como es, pudiendo pensar, crear y co-construir el conocimiento. Este es un modo de convivir, un orden moral, distinto al de la cultura tradicional de la escuela.

La convivencia, en consecuencia, es una innovación que se requiere gestionar, tanto en su dimensión de cambio de cultura, como en su dimensión cotidiana.

La magnitud y trascendencia del desafío, convierte la tarea de construir marcos teóricos y empíricos que orienten la innovación en convivencia, en una necesidad prioritaria para los países latinoamericanos.

En este marco, y con la finalidad de comprender la innovación en convivencia escolar, un equipo de investigadores de México, Costa Rica y Chile, expertos en esta temática, se propuso conocer los procesos de gestión de comunidades educativas que intentan desarrollar contextos educativos de mejor convivencia.

El estudio “Construir responsabilidad en la Convivencia Escolar” contempló la sistematización de siete experiencias innovadoras, desarrolladas en México, Costa Rica y Chile. El conjunto de casos incluye dos experiencias mexicanas de escuelas privadas integradoras, así como dos escuelas públicas, una de ellas, ubicada en zona urbana, con un proyecto de participación social como núcleo de la transformación en la gestión escolar. La segunda, en zona rural con un proyecto relativo a formación valoral como línea principal de intervención. El caso de Costa Rica remite a una experiencia innovadora centrada en la disciplina en aula como vía para mejorar la convivencia escolar. Finalmente, los dos casos de escuelas chilenas tienen como núcleo la participación previa en el proyecto Valoras que representa una intervención global en la gestión escolar para mejorar el aprendizaje y la calidad en la convivencia escolar.

La lectura de estos siete casos, permitió a los cuatro investigadores principales elaborar una reflexión, cada uno en torno a un tema específico y presentado en un estilo y formato particular, bajo los siguientes títulos:

1. Desafíos en las etapas de la gestión de la innovación en convivencia escolar y formación valoral
2. Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad.
3. Anotaciones, desde las estrategias de cada caso, a la construcción de un modelo teórico de intervención en convivencia escolar.
4. Reflexiones sobre la constitución de los sujetos de la innovación.

La diversidad de miradas y estilos no hace más que mostrarnos la diversidad que poseemos los seres humanos. Frente a los mismos hechos, percibimos, elaboramos y comunicamos en forma diferente. En aprender a valorar esta diversidad es donde creemos que está el oro latinoamericano actual y clave no solo del desarrollo, sino de la preservación de la humanidad. La estética de la diversidad es el paradigma que nos permitirá, así como en los cultivos orgánicos, el equilibrio ecológico que nos falta.

LA GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN VALORAL

Isidora Mena E.

Con la colaboración de Isidora Cortese y Paulina Jáuregui

Dos manos que se dibujan una a la otra, en forma simultánea, colaborativa, permanente, circular. La poderosa imagen creada por Escher, el pintor, ayuda a instalar esta reflexión. Holland y otros (1998), al referirse a la construcción cultural del mundo, muestra la de lo individual y el mundo colectivo. Actividades de individuos subjetivos son provocadas, y a la vez producen, una manera de ser del mundo colectivo. Un círculo generativo de ser en el mundo y hacer el mundo.

“Yo creo que, al igual que los niños, uno también se va formando en los ambientes... Una disposición que lleva a la formación personal. Todos vamos creciendo y educándonos cada día.”. (Grupo profesores Colegio Monte de Asís, Chile)

Los seres humanos entonces, capaces de reproducir, contemplar, someternos y disfrutar el mundo, también podemos reflexionarlo, criticarlo, transformarlo, y rebelarnos para crear mejores contextos. Podemos imaginar, compartir y construir otras posibilidades, metas y caminos, diferentes y deseables. La facultad de crear, exclusividad nuestra, nos permite extrañarnos de lo habitual y desafiar su permanencia.

“Los ambientes institucionales no eran de colaboración. Existía mucho trabajo aislado y no se ponían en la mesa de discusión las metas comunes. (Entrevista Director Colegio Justo Sierra, México)

Se necesitaba un lugar donde pudieran integrarse los niños con necesidades educativas especiales. Que promueva la existencia y convivencia abierta, plural, democrática. (Monografía Villa Educare, México)

La sociedad sostenedora (de este colegio) crea este proyecto, pensando en hacer una educación donde también otros sectores puedan pensar en mañana gobernar. (Directora Colegio Monte de Asís, Chile)

Gestionar el conjunto de decisiones conducentes a mantener un propósito, incluye la innovación, como un fenómeno particular de la gestión. La innovación, como una acción que moviliza y conduce el proceso de cambio de los actores, actuando en los significados y prácticas, generando soportes, y respondiendo a necesidades y problemas en el camino a crear el nuevo mundo deseado.

“Aquí hay una intencionalidad bien clara desde el comienzo, pero no basta con una declaración para que suceda. Para que realmente suceda, hay que estar trabajando permanentemente. (Subdirectora Colegio Monte de Asís, Chile)

“Si en algún momento surge algo, aquí está el equipo gestor que ayuda. No es dejar pasar las cosas”. (Grupo profesores Monte de Asís, Chile)

La gestión de innovación es en esencia un ejercicio micro político escolar, en tanto refiere a re-organizar lo establecido o habitual, afectando los significados, intereses y prácticas de los actores implicados. Así como lo explica M. Teresa Bardisa (1997), la escuela está en un constante movimiento innovador, producto de las pugnas de intereses de tantos y tan diversos actores que la componen. La gestión de la innovación significa poner de acuerdo a estos intereses particulares, en un significado compartido, mayor, y organizar dispositivos concretos que permitan las prácticas que generarán la nueva cultura de la organización. Un ejercicio micro político, del que saldrán significados, tareas, pactos, regulación y formas de hacer, en buenas cuentas, el soporte de la innovación.

La lectura de los casos refuerza conclusiones de otras investigaciones, respecto de que la innovación en convivencia significa un cambio de mundo de grandes proporciones en la escuela. Tal como lo explicita Cecilia Fierro (2006), la cultura escolar, como construcción histórica y social, se fue entretejiendo a lo largo de años, y no puede modificarse de un día para otro.

“Las personas y sus historias no son desechables. Transformar la escuela es un ambicioso proceso de cambio cultural, que compromete modificar

prácticas personales profundamente arraigadas de parte de los maestros y de autoridades así como estilos institucionales de gestión en los que se han formado generación tras generación.” (Op. cit. p. 1)

“Yo sentí un cambio, pero en mi vida personal. Al entrar a esta escuela y darme cuenta de que hay otra manera de aprender, comparado con lo que a mi me tocó vivir... Poco a poquito, lo vamos incorporando en la casa... va siendo la transformación... y cuesta un montón de trabajo... Uno lo lleva a la casa, a meditarlo, pensarlo, reflexionarlo, y hacer algo... porque también se transforma”. (Entrevista directores Proyecto Huellas, México)

Los proyectos estudiados son cambios profundos y contraculturales del paradigma de convivencia. De la discriminación a la inclusión, del autoritarismo a la democracia, del trabajo individual a uno más colegiado y colaborativo, de escuelas que provocan exclusión social a las que aporten a la promoción social, de disciplinas punitivas y basadas en el miedo, a disciplinas formativas de la autonomía y el respeto. Esto significa que su desafío de innovación, no solo es la incorporación de algo nuevo, sino que debe transformar lo existente en sus bases más profundas. Por si fuera poco, en todos los casos se trata de innovar en una cultura de convivencia que no es habitual en el contexto social más amplio.



Jornada de reflexión “Familia y Escuela, con Neva Milicic, Chile

Una gestión de innovación muy ambiciosa, subversiva. La dificultad de la tarea, hace comprensible lo mucho que le ha costado a algunas escuelas y sus actores emprender el vuelo de la innovación en convivencia, y hace aún más loable el logro de aquellas que han perdurado tanto tiempo, ganando el amplio reconocimiento de sus comunidades. De ambos tipos de experiencia podemos extraer lecciones.

Es lo anterior lo que le otorga a la “cotidianeidad” el significado de “bisa-gra” para cambiar – innovar en la convivencia. La transición de la “cotidianeidad subjetiva” a una “cotidianeidad común o colectiva”, permite el orden moral del trabajo “compartido” (más allá de colegiado) que requiere la escuela para enseñar y aprender.

“Se puede decir que detrás del proyecto (Huellas) se pretende una modificación del “significado de la cotidianidad escolar”, tal como si fuera un cambio cultural. (Monografía Huellas, en lo que refiere a la descripción del proyecto)

Se eligió ordenar las reflexiones de gestión, en etapas de innovación, siguiendo las propuestas por Fullan y Stiegelbauer (1997), dos estudiosos de la innovación educativa. Ellos describen cuatro etapas: **iniciación, implementación, continuación y resultados**. Pueden incluirse dentro de tales etapas, aquellas levantadas por Fierro (2006), en relación al trabajo colegiado, y se las tendrá en cuenta para las observaciones que se derivan. Las dos primeras etapas de Fierro –identificadas como *Menos que nada* e *Insipient*–, refieren a la de *iniciación*. A las dos siguientes, *En camino de integración del grupo colegiado* y *El colegiado en acción*, las podemos ubicar en la etapa de *implementación*; y finalmente, las características de la quinta etapa, *En proceso de consolidación como colectivo de trabajo*, permiten ubicarla en la de *continuación*.

La revisión de los casos del presente estudio, permite hacer aportes y reflexiones, respecto de las distintas etapas, para describirlas, para identificar su tránsito, siempre en la perspectiva de apoyar a los gestores de los colegios en innovación educativa de la convivencia, más que de aportar teorización sobre ellas. Aun así, despiertan preguntas y sugieren hipótesis para avanzar teóricamente respecto de las etapas y las características de una innovación en convivencia.

a) Sobre la etapa de iniciación.

• *Menos que nada, como inspiración*

Fierro (2006) describe esta etapa como aquella en la que los grupos de maestros no sólo carecen de antecedentes en relación al tema de innovación, sino que han vivido experiencias que los predisponen en su contra. Hay una indisposición inicial.

Una primera cosa es recordar lo señalado en la introducción, que la inspiración nace de la visión de una posibilidad de transformar el mundo que se ve “deficitario”. En los casos estudiados se describe el proyecto en función de lo que se quiere cambiar: la exclusión, la no autonomía, la poca participación, el individualismo. Es una experiencia negativa, la que permite la rebelión.

Podríamos pensar que en colegios de malas experiencias, estas pueden servir de motor de cambio, si logran visibilizarse, reflexionarse y extraer de ellas cierta tensión dramática. El *asunto por resolver* en esta etapa, es lograr aumentar la tensión existente, relacionándola con su efecto en el trabajo y bienestar del profesor (siguiendo sugerencias de Fullan, 2002; Bolívar, 2005; Hargreaves, 1991; Rosenholtz, 1989) y el aprendizaje. Desde la perspectiva de la resistencia, Giroux (1992) nos recomendaría que el apoyo de quien haga de líder en esta etapa, debiera enfocarse en visibilizar, problematizar y reflexionar críticamente.

Es una recomendación para escuelas como la de Aliro Lamas (Chile), que pese al exitoso impulso que otorga un programa de convivencia, sus efectos casi desaparecen al cabo de un año. Más que proyectar inmediatamente un nuevo plan de acción, convendría detenerse a reflexionar las tensiones que les provoca el escenario actual, de tal modo de recuperar, o crear, “el problema” que el proyecto de innovación soluciona.

Un segundo aspecto en colegios que están en esta etapa de *menos que nada*, es el interés que muestran por “Programas de Valores”. La experiencia del programa Valoras UC, de Chile, sugiere que muchas escuelas en esta etapa ven en la situación que viven una tremenda ausencia de valores muy fundamentales de respeto y probidad. Suelen ser escuelas sin proyecto, donde la desorganización educativa general y la consecuente falta de control social es caldo de cultivo para que las personas muestren sus debilidades. Los programas de “valores” aparecen como salvación, suponiendo que los valores se pueden adquirir con una didáctica semejante a la de las matemáticas. A muchas de estas escuelas les ha sido difícil la organización, en parte, por causa de contextos muy complejos, vulnerables y excluidos. Naturalmente las familias, enojadas y resentidas, con poca educación y mucha

desesperanza, no logran estructurarse, suelen consumir drogas o alcohol, a veces trafican como alternativa laboral y suelen ser violentas. Los colegios las describen como “faltas de valores”, y nuevamente, dado como están puntuando el problema, un programa de “convivencia y valores” se les aparece como la solución. Las expectativas actúan de bloqueadores, en tanto se atribuye a los programas todo el potencial de cambio, quedando las personas liberadas de su responsabilidad ante el problema, y como diría Mara Silvini (1993), los programas de valores se convierten rápidamente en *magos sin magia*.

En síntesis, esta situación **menos que nada** constituye una advertencia: aquí el “tesoro” es la *disconformidad*, y no el *programa de valores*. Es en la tensión donde está la posibilidad de iniciar un proceso consistente de innovación.

• La etapa de “incubación” como capital cultural para el liderazgo

La incubación es una etapa que en los procesos creativos se describe como trascendente. En los casos estudiados se describen períodos muy largos anteriores a la innovación, que sustentan la fuerza de quien o quienes harán de líderes. Se podría hablar de la etapa de preparación de futuros líderes.

“El comienzo de un cambio educativo se gesta mucho antes de surgir su expresión formal. Esto es lo que ocurrió en la escuela Justo Sierra. Desde hace 20 años el maestro Fulgencio afinaba su intuición invitaba a la reflexión y expresaba una inquietud personal por abordar las cuestiones que se tenían que mejorar en su plantel”. (Monografía Escuela Justo Sierra, México)

Desde el punto de vista de la gestión, podemos pensar que un desafío es contar con equipos de gestión de la innovación que tengan una o más personas que cuenten con un recorrido en el problema. Es probable que la trayectoria que llevan sea algo así como las bencinas de los líderes, y/o lo que les legitima delante de ellos mismos o de los otros. Quizá sea posible trabajar con los equipos ayudándoles a recuperar y validar su historial en el tema, capitalizándolo.

b) Sobre la etapa de implementación

• Procesos que cambian la forma de ser.

Hay un momento que relatan los sujetos y actores de innovaciones en convivencia, en el que experimentan una profunda sensación de estar cambiando *la*

forma de ser. Lo que según diría Holland (1998), es efecto y a la vez motor del cambio. Una señal de que el cambio está operando, y se están creando una de las principales bases para soportarlo: la acción permanente de los propios actores.

Desde la gestión de la innovación, implica la acción permanente en torno a la significación de lo que se hace y su sentido, y la mirada crítica a las prácticas y su congruencia con los sentidos, lo que es en esencia, la gestión ética del nuevo *Ethos*.

“Los mismos maestros reconocen estar viviendo un cambio importante en su práctica, están en proceso y aceptando, y están cambiando su forma de ser”. (Monografía Escuela Justo Sierra, México)

“Los directores hacen ver cómo es necesario gestionar detalles, quizá mínimos, pero importantes, para modificar costumbres de un profesor, incongruentes con el propósito innovador”. (Monografía Proyecto Huellas, México)



Instituto Villa Educare, México

• El taller docente, como horno del cambio de significados

La base de una comunidad con proyecto común es tener significados compartidos. La clave para entender el valor del cambio particular, o los cambios deseados, se relaciona con lo que se llama “El problema del significado”. Si las personas no tienen un sentido claro, coherente, del significado de la finalidad del cambio educativo, qué es y cómo funciona, prevalecerán las modas temporales, la superficialidad, la confusión, resistencias injustificadas (Fullan, M. & Stiegelbauer, S., 1997).

En nuestros casos, la gestión del significado fue un asunto relevante, y el **taller docente**, un espacio privilegiado para construirlo. De allí sale el discurso de los apoderados y niños. El director/a es el gran líder de los profesores, pero el trabajo cotidiano de gestión de significados lo realizan los profesores.

“Durante 15 años que lleva funcionando Villa Educare, se ha estado luchando para que la comunidad de este instituto vea con optimismo y encuentre el lado positivo de la integración educativa, rescatando los beneficios que ésta pueda tener tanto para alumnos regulares como para aquellos con necesidades educativas especiales”. (Monografía Villa Educare, México)

“Si bien cada uno ha construido su propia concepción de lo que es convivir con valores, hay cuestiones que son comunes, ya que son establecidas desde la cabeza de la institución con la intención de ser vividas y transmitidas durante la vida escolar cotidiana”. (Monografía Escuela Justo Sierra, México)

“El director se dedicó a transmitir en los espacios colegiados y con cada uno de los maestros, los temas sobre valores, la reflexión crítica de los patrones de enseñanza. Mientras más profundo se reflexionaba sobre esos temas, los docentes iban tomando mayor conciencia de la importancia de ofrecer y formar en valores, al mismo tiempo que iban sensibilizándose a sus propias necesidades y a las de la población que atendían”. (Monografía Huellas, México)

“Todos creemos en lo que estamos haciendo y hemos logrado que todos lo crean. Es de todos (el proyecto) y todos tenemos que creer en él para poder vivirlo así”. (Directores de Huella, México)

La transformación de las realidades subjetivas es la esencia del cambio. (Fullan, M. & Stiegelbauer, S., 1997). Louis y Miles (1990) propone que entre los seis temas claves del proceso de implementación, uno es la formación de la **visión**, que incluye el qué y el cómo de la mejora. Un proceso complejo y dinámico que pocas organizaciones pueden sostener. Otro, es la **capacitación del personal**, en tanto la esencia del cambio educativo es aprender nuevas formas de pensar y actuar, nuevas habilidades, conocimientos, etc.

Uno de los obstáculos más poderosos que puede afectar la continuidad de una innovación, proviene de la rotación del personal escolar, y pocos programas incluyen planes para una orientación y apoyo a los nuevos miembros que llegan después de la implementación (Fullan, M. & Stiegelbauer, S., 1997). De este modo, un tema de gestión relevante para la etapa de instalación, y también la de continuidad, a la que se refieren nuestros casos de estudio, es la necesidad de mantener capacitaciones e inducciones permanentes para los nuevos docentes, alumnos y apoderados, para no perder, al rotar los actores, la visión compartida de hacia dónde se va.

“Yo llegué el año pasado, y me sorprendió mucho que tuvimos sesiones en las que nos reunimos a discutir el proyecto educativo. Nos expusieron explícitamente cuáles eran los sistemas de creación de normas de convivencia. Vimos un video de cómo se había gestado el proyecto, a cada uno le entregaron documentos, tuvimos tiempo de comentar”.
(Profesores Colegio Monte de Asís, Chile)

• **El trabajo con los valores, como instancia de construcción de significados**

El trabajo con valores aparece de distintas maneras en los relatos de experiencias innovadoras. En algunos casos la reflexión de la oferta valoral es el objeto del proyecto, y de allí parten las transformaciones. En otros, las transformaciones de convivencia que quieren lograr les inducen a hablar de los sentidos que ello tiene y allí aparecen los valores. En algunos, la reflexión, a veces básica y prologada, les lleva a construir consensos respecto de valores que afectarán la convivencia escolar. Al parecer, todos los caminos conducen a Roma. Finalmente, logran abrir espacios de reflexión sobre los sentidos y significados de convivir de una determinada manera, consensuando ciertas prácticas que les permitirán el ideal deseado.

“Aprender a poner límites dentro de los propios valores. Es decir, identificar cada uno de los valores, planteando la pregunta ¿hasta dónde llega?, ¿cuál es el ámbito de acción y de reflexión?” (Director Huellas, México)

“Aquí hemos tenido diversas estrategias. Una era que lo trabajábamos a través de cuentos. Los niños tenían que identificar el valor y también llevaba una parte de reflexión. Igual, a la hora que pasaba un conflicto con un grupo o niño, tenías la oportunidad de rescatarlos y traer esos valores, aunque no se hayan visto. Teníamos un calendario para verlos durante todo el ciclo escolar. Este año decidimos que no estén calendarizados. Trabajarlos todos, en el transcurso de la jornada o ciclo escolar”. (Villa Educare, México)

Tanto en la escuela Justo Sierra como en el colegio Monte de Asís, se relata como ejemplo del progreso en participación, el que profesores y/o apoderados determinaran los valores a reflexionar en el año.

Desde la perspectiva de la gestión, pareciera que impulsar cualquier tipo de instancia de reflexión de valores, que incluya la reflexión de la convivencia cotidiana, resulta un buen método para construir significados compartidos, pues en innovación de convivencia, los valores son el sentido último.



Instituto Villa Educare, México

- **Sistematicidad**

Una característica de los países en vías de desarrollo, y precisamente lo que los bloquea, es la dificultad para ser sistemáticos. Vivir al día, bajo el control de otros, es una buena escuela para desvalorizar el tener planes, mientras que sólo tenerlos hace valorizar la sistematicidad.

Tener un proyecto y ser sistemáticos para lograrlo, se convierte en una característica poco común, que sin duda diferencia y es desafío de las gestiones exitosas. Todos los casos estudiados exitosos llevan muchos años en su proyecto, sin cesar en el esfuerzo innovador.

c) Sobre la etapa de continuación

Huberman y Miles (1984) plantean que la continuidad o la institucionalización depende de si el cambio se integra a la estructura (por medio de políticas, presupuesto, calendario), si ha generado un gran número de administradores y maestros que tiene aptitudes y están dedicados a este, y ha establecido procedimientos de Asistencia continuada, en especial en relación al apoyo de maestros nuevos (en Fullan, M. & Stiegelbauer, S., 1997).

Del análisis de los casos de las monografías de la red, hay tres cuestiones que pueden aportar a la gestión de la etapa.

- **Innovación informal complementaria.**

El gran proyecto es un trazado, una línea que muestra un camino. Hay ciertas acciones básicas y madres, que van siendo el pretexto transformacional. Pero también aparecen acciones de innovación paralelas, que van perfeccionando y desarrollando el proyecto. Ellas van quedando en el trasfondo, y algunos colegios se esmeran en recogerlas, escribirlas, como modo de darles fuerza.

*“El hecho de que no se vaya realizando ningún seguimiento sistemático impide validar o verificar el tipo de proceso que fue aplicado o darle continuidad apropiada cuando cambian de grado los niños... Como propuesta, se ha implementado por cada grupo, un cuadernillo que se llama documento individual de valor curricular, pero aún es informal”.
(Monografía Villa Educare, México)*

La mejora de la práctica es un proceso continuo de renovación, dice Fullan (1997). En efecto, los relatos van describiendo una enorme cantidad de proyectos que se van incorporando.

“Además, en la escuela se trabaja ahora con un pizarrón administrativo, calendarios trimestrales, espacios diarios para apoderados, proyectos de patrulla escolar, desayunos escolares, actividades recreativas, periódico mensual. Una de las estrategias importantes en la gestión del director, es estar pendiente de las condiciones y necesidades que el entorno impone a la comunidad escolar, y a partir de estas, reconoce necesidades para las cuales genera y propone acciones de solución”. (Idolina Gaona de Cosío, México)

• Progreso en la participación

La invitación a participar va generando adhesión e interés, y generando una motivación que debe gestionarse. Hay un progreso en participación que podría describirse (así como Cecilia Fierro describe las etapas del trabajo colegiado, 2006). En algunos casos, después de una etapa de clamor por participación de parte del colegio, viene una en que el clamor pasa a los otros actores (caso de los apoderados en el Monte de Asís, Chile). Es probable que la participación, en ciertas etapas, haya que educarla en el sentido de dónde participa quién, cuándo y cómo. Evidentemente, la participación colectiva en todos los planos y etapas es inviable e inconveniente.



Jornada de reflexión “Familia y Escuela”, Chile

“En un principio, sin saber las raíces y todo eso, te choca, es como que te lo están imponiendo, ¿qué participación tuvimos nosotros?, ¿qué consultas nos hicieron? ¿Por qué no nos preguntan? Pero afortunadamente el colegio se dio cuenta de esta reacción e hizo la presentación de toda la evolución que ha tenido en el tiempo, y al momento de escucharlo te das cuenta de que tienen toda la razón, de que lo que tú pensabas en un principio fue una reacción caliente, porque tú pensaste que te lo estaban dictatorialmente imponiendo, pero participaron los alumnos, los profesores, la dirección del colegio”. (Grupo de Padres, Monte de Asís, Chile).

• La gestión trasciende la escuela

Desde una perspectiva sistémica, es esperable teóricamente que en un sistema, como el educativo, las acciones transformadoras de un subsistema afecten y muevan a los restantes. Sin embargo, aparece como sorpresivo que cuando se innova, la gestión debe incluir la actuación y construcción de significados con los sistemas extra escuela.

“Si bien el enfoque pedagógico la ha llevado a obtener una buena calificación en las evaluaciones anuales sobre aprovechamiento... el ser integradora sigue limitando su matrícula, porque persiste la idea de que es una escuela de “educación especial”. Aunque cuenta con prestigio general, obtiene escasos ingresos por la baja inscripción, y esto afecta particularmente su capacidad para seleccionar y retener a los buenos maestros, y en segundo término, para mejorar sus instalaciones”. (Monografía Villa Educare, México)

El que las fundadoras de Villa Educare pretendan afectar la opinión pública habla de esta gestión extra escuela, que se requiere para lograr las innovaciones escolares:

“El desafío más grande sería para mí, descubrir de qué manera podemos nosotros trabajar con los papás para que acudan a Villa Educare, no nada más porque tienen un hijo con una necesidad especial, sino porque de verdad los convence una institución integradora; el modelo educativo

con el que trabajamos nosotros, la manera de enseñar a los niños. Yo sí creo que estaríamos más llenos si no fuera integradora, pero también decíamos: no es lo que queríamos, y lo que queremos es que sea integradora”.

Comprender este concepto es lo que permitiría que escuelas como Aliro Lamas (Chile) lograran avanzar en su proyectos, que aunque fue exitoso e impactó a la escuela, quedó *stand by* al no haber logrado transmitir su significado a la comuna, o a alguien que les asistiera económicamente para las horas que hacían falta en el equipo coordinador. La idea de una gestión en el sistema permite además salir a una posición más adulta institucionalmente, donde más que pedir, se construyen significados y posibilidades. Co-construir, sin embargo, en sistemas jerárquicos, no es lo habitual. La relación con los jefes es de espera, demanda, acusaciones u obediencias; no de reflexiones, discusiones, construcciones conjuntas.

• **Círculo virtuoso v/s lenta transición**

Si bien todos los colegios relatan que el trabajo es lento, arduo, que requiere perseverancia, en ciertos casos, lo que se observa en la práctica, es un cambio enorme, un despliegue de infinitas acciones y reflexiones, que dan la sensación de que *ya no paran*. Más que de lentitud, dan la idea de rapidez, y la gestión radica ya no en activar lo básico, sino en conducir, cuidar que no se pierda el sentido, limitar el exceso de acciones que la organización a veces no puede contener en forma sistemática e institucionalizada.

El trabajo con los niños, por ejemplo, muy pronto trasciende espontáneamente a la casa.

“Llegan a la casa y dicen: “Mamá, mi propósito personal es controlar mi cuerpo... y el tuyo, creo que debería de ser que no grites” ¿Ah sí? ¿Y cómo hiciste para tu propósito personal? “Pues hice un dibujo. Y pues ahí me tienes. “Y además, te lo explican (tu propósito personal), y te ayudan a construir. Y si lo transgredes (te dice) qué consecuencias le ponemos a esta “chata” que sigue gritando mucho”. (Entrevista padres y madres, Huellas, México)

“El colegio me repercute muy fuerte en mi casa yo era violenta y en realidad hay que conversar yo por lo menos les pegaba, pero después

empecé a conversar con la tía, y esas normas me sirven para conversar con él". (Grupo de Padres Monte de Asís, Chile).

En el Monte de Asís, Chile, se expone: “No sólo en los cursos se realizan normativas participativamente. El estamento docente decidió tener también sus propias normativas y procedimientos de resolución de conflictos, lo que ha contribuido a la convivencia positiva de este estamento.” Hasta en la familia lo hacen, según resalta una madre durante una ceremonia de titulación: “Nosotros reflexionamos cuáles eran las metas de nuestra familia y pusimos normas para convivir. Tenemos momentos para resolver los conflictos y nos ha ayudado”.

Sin embargo en otros casos, la sensación es de lentitud, y coincide en que allí aún se detectan conductas bastante graves, incongruentes con el nuevo paradigma, como golpear a los estudiantes. En al menos dos de las escuelas estudiadas, se detectaron prácticas de castigos punitivos, cosa que extraña en una escuela que se elige por su proyecto de convivencia. En su definición actual de *políticamente incorrecta*, el golpe físico es una práctica que tiende a ocultarse, pero no por ello deja de existir. Padres que piden a los maestros y maestras castigar a sus hijos, docentes que lo hacen, estudiantes que lo legitiman para y entre sus pares. Pareciera necesario no demonizar tanto la conducta para que no se oculte. Mejor reconocer que la cultura no cambia de un día para otro, y profundizar en el sentido de usar métodos reflexivos más que castigo punitivo.



Experiencia “Los vaivenes de la innovación”, 2º taller de reflexión con padres y apoderados.
Escuela Aliro Lamas Castillo, Diego de Almagro, Región de Atacama, Chile

Desde el punto de vista de la gestión, la sensación de vertiginosidad o de lentitud en el proceso, quizá sea una pista para reconocer aquellos que están bloqueados, y que deben reinstalar significados, reencantar, partiendo por las etapas iniciales nuevamente.

La forma de espiral que se describe en las innovaciones, se observó en todas partes, pero en algunas, esta *vuelta de tuerca* hay que gestionarla con deliberación.

• Luces a partir de obstáculos

Todas las teorías de la innovación cuentan con un capítulo para obstáculos. Y es que las innovaciones tensionan el *statu quo*, generándose tensiones y reacciones que movilizan el contexto sistémicamente. Una innovación, podemos verla como un movimiento-que-pone-en-movimiento. El desafío de la gestión pareciera ser lograr que este movimiento se acople al sentido de la innovación, en vez de lograr su objetivo homeostático, preservador del no-cambio.

De la lectura de nuestros casos con el lente de los obstáculos, surgen algunas reflexiones que dan luces para la gestión de la etapa de *continuación*.

- a) Las innovaciones de aspectos de la realidad escolar¹, por definición, son parciales, y al llevarlas al terreno, muestran sus debilidades para encajar en la realidad. Las resistencias que generan tienen en estos desajustes un buen contenido para la queja. En efecto, vemos que se suelen suscitar reacciones en forma de quejas y descalificaciones que, en general, tienen un contenido acertado. Es decir, lo que critican es, en efecto, criticable. En nuestros casos aparecen muchas veces narraciones de estos episodios, donde vemos que se acoge la crítica, probablemente obviando el tono de resistencia, reconceptualizando como contribución. El actor de la resistencia queda cazado: se involucra, participa y finalmente la idea nueva que se empieza a implementar es suya.

“Fueron las propias inquietudes de los maestros y las necesidades que se iban presentando, las que llevaron al cuestionamiento del proceso de construcción de reglas. Algo faltaba en este proceso. Por fin se decidió que necesitaba el involucramiento de las madres de familia en el proyecto, ya que en esta dinámica se necesitaba de otros aliados”. (Escuela Justo Sierra, México)

¹ “Innovaciones-evento”, como propone Miguel Bazdrech anteriormente a propósito del caso Huellas, a diferencia de las “innovaciones-proyecto”.

No necesariamente la participación de los padres es lo que hace que las reglas funcionen, –en el Monte de Asís de Chile, no fue necesario–. Es probable que los actores, como una forma quizá inconsciente y “colaboradora” de resistirse, proponen complementos: “*No resulta, porque... Resultaría, si...*” El desafío es que quienes gestionan, acepten implementar esos ajustes. En el Monte de Asís, por ejemplo, surgió hacer reglas por ciclos y niveles, y no por cada curso; y así se implementaron.

En síntesis, podemos hipotetizar que el proceso de innovación requiere ajustar las ideas originales, en parte para que encajen con la realidad, en parte porque los actores necesitan apropiarse creando sobre-ellas.

- b) No todos los “no resulta” vienen aparejados con una propuesta. A veces simplemente se declara “esto no funciona. Lo probé, y no funciona”. Al acercarse, se observa que se ha implementado la medida innovadora, sin convicción, haciendo más de lo mismo con otro formato. El trabajo de gestión es detectarlo, y tomarlo como advertencia de que allí falta alguien a quien invitar al baile.
- c) La mayoría de los colegios tiene una autoridad sobre el director –la autoridad sostenedora, quien administra los recursos– que puede ser el Municipio, el Estado u otra. En tanto no haya construida una buena alianza, naturalmente las innovaciones encuentran en esta autoridad superior la principal fuerza opositora. En casos como Aliro Lamas, Chile, la innovación simplemente queda *stand by* cuando el encargado municipal de educación deja de otorgar recursos para los que coordinan la innovación. Podemos conceptualizarlo como advertencia para la gestión: aquí falta construir alianza. La construcción de alianzas para el logro de los proyectos parece ser central, por lo compleja de la tarea educativa. Pero para proyectos de innovación en convivencia se duplica el valor, en tanto ellos desafían la cultura imperante. La tendencia es a ver las resistencias de las autoridades, externalizando la responsabilidad: son ellas las que no hacen algo. En lugar de decir: “a nosotros nos falta gestionar la alianza con ellos”. El valor de reconceptualizar es incorporar como tarea del gestor, es decir, de quien tiene la visión y la motivación, la transformación de las autoridades para hacerlas aliadas del proyecto. La tendencia es esperar de ellas el apoyo, y pareciera que a las autoridades hay que transferirles la idea, generar convicción. No es posible imaginar que ellas, espontáneamente, van a considerar buena cualquier idea de otro, sobre todo si les implica esfuerzo y recursos.

“El Director deja en claro que, si bien su escuela debe ser autosuficiente en sus decisiones internas, lo que se busca del exterior es un acompañamiento, un reconocimiento al esfuerzo de su plantel. No es suficiente con el estímulo y la motivación que el Director da a su docentes y alumnos, falta la mirada y la motivación, tanto económica como moral, de las autoridades educativas”. (Monografía escuela Justo Sierra, México)

“La falta de apoyo del sostenedor fue generando impotencia y rabia, hasta que a fines del mismo año, (las profesoras que trabajaban en el equipo coordinador) decidieron finalizar sus labores de coordinación. El cese del trabajo del equipo implicó la paralización de las actividades orientadas al desarrollo de la convivencia escolar”. (Monografía Aliro Lamas, Chile)

d) Muy semejante al desafío de acoplar a las autoridades, es el de acoplar a los apoderados. Son parte del sistema educativo, así como las autoridades, y en temas de cultura de convivencia serán influyentes en los estudiantes. Pero “naturalmente” su participación no es un hecho, sino un desafío de gestión. Para ellos lo más conveniente es dejar a los hijos en la escuela y recogerlos posteriormente. No por mala mater-paternidad, sino por la tradicional distribución de funciones que se ha hecho desde la misma cultura escolar. En un proyecto innovador generalmente se convoca a los apoderados, después de reflexionar que ellos son los principales educadores: pero los asuntos culturales no se revierten sino con gestión. Por ello es necesario conocer la racionalidad de lo que “espanta” a las familias, así como lo que les atrae. En la monografía de la escuela Justo Sierra, México, se analiza este punto:

- **Las cuotas:** Una de las razones de este rechazo a participar (en lo que organiza la escuela) es el tener que pagar las cuotas que se establecen durante las juntas de madres de familia. Una mamá comenta: *“como que quieren humillar, porque uno no tiene, por eso no me gusta andar en eso.” Dijo la maestra, ¿qué tiene? ahí me va pagando cuando pueda, pero yo echo de ver (noto) que muchas mamás, a mí y a una concuñada mía, nos tiran porque dicen que somos las únicas que debemos”.*

- **Los códigos:** Otra razón es que no alcanzan a comprender el significado de los conceptos que se abordan durante las pláticas. Dichas pláticas consisten en presentar, sea el Director o alguien externo, con ayuda de Power Point, ejemplos, definiciones o cuentos cortos para que las mamás entiendan el sentido de un valor específico. Una mamá platica sobre un ejemplo: “*Las juntas que hemos tenido nos pasa (el Director) temas de reflexión, como el de una señora que iba echando semillas; eso era para que fueran saliendo flores en todo el camino, y había personas que la juzgaban loca, pero después vieron esas flores, y se preguntaron ¿que dónde estaba esa señora? O sea que lo que estaba haciendo la señora no era para que lo viera ella, sino las demás personas*”... “*No sé qué son los valores, y el director me dice, pero yo no más lo oigo. No me gusta decirle “ay, no le entiendo a esa palabra, repítamela*”.
- **Asociaciones con la escuela:** Por último, existen razones personales para no participar; una mala experiencia personal en su propia formación educativa, pleitos entre familias gestados desde antes de entrar a la escuela y problemas al interior del hogar (violencia intrafamiliar y esposos celosos) impiden que algunas de las mamás participen de manera activa. Sin embargo, una de estas mamás asegura que el papel de la maestra titular, “el respeto que inspira y la disciplina que inculca”, ha sido crucial para que ella siga asistiendo a las juntas, a pesar de no sentirse integrada al grupo de mamás con las que le toca reunirse.

Convocar a los apoderados es una gesta que, sin embargo, se ve como una lucha, en una conceptualización que atribuye nuevamente “culpa” afuera.

“Estamos luchando porque los padres de familia se metan más, sientan más sentido de pertenencia, que se pongan la camiseta al entrar a la institución”. (Dir. Justo Sierra, México)

Hay una conceptualización sobre los padres y madres que les ve como “de otra cultura”, y que puede ser compleja para la construcción de una convivencia y colaboración respetuosa y validante. Se requiere construir la relación con ellos como “otros” igualmente válidos y valiosos en su cultura. Es fácil que desde la escuela aparezca la cultura escolar como la “buena cultura”, y desde allí parta mal la relación colaborativa.

“Los padres (y madres) de estos niños tienen otra cultura, donde sus hijos no deben prestar las cosas y les dicen que no las compartan, pero después reflexionan y dejan a sus niños reconocer esta forma de relacionarse con la escuela”. (Profesores escuela Líder José Martí, Costa Rica)

“Los niños que por sus problemas de hogar son agresivos y les gusta llamar la atención. Niños que no tienen límites en su hogar y vienen a dar problemas en la escuela.” (Profesores escuela Líder José Martí, Costa Rica)

El desafío es posible, sin embargo. En la escuela Justo Sierra, México, tienen el comedor como un espacio de participación voluntaria de madres de familia, donde se va construyendo el encuentro, en función de la tarea formativa.

En el colegio Monte de Asís, Chile, los padres ya se sienten cómodos: *“Uno aquí entra a la hora que se te ocurre. Te conocen, los profesores te atienden, la comunicación es muy buena. Hasta a la directora llegas con facilidad. Eso es muy agradable”* *“De a poco te vas sintiendo parte de la familia escolar, uno apoya a los profesores, uno se va entusiasmando con la idea de participar.”*

En Huellas, de México, se mantiene un taller para elaborar y reflexionar significados de valores con los apoderados.



Jornada de reflexión entre padres y apoderados, Chile

En Idolina Gaona, de México, se decide “organizar la escuela en función de las familias”, intentando organizar una larga historia de luchas de poder entre este estamento, el directivo y el docente.

Madres y padres que posteriormente se vuelven importantes evaluadores y retroalimentadores del proceso, ofreciendo evidencias de cómo los niños van mostrando un comportamiento diferente.

“Fueron claros al sustentar con ejemplos de la vida cotidiana familiar o comunitaria, cómo sus hijos se desenvuelven con absoluta seguridad entre adultos, sea en conversaciones o en situaciones cotidianas en las que pueden intervenir con seguridad cuando desean aportar su opinión y criticar con claridad cuando se pasa por alguna norma de comportamiento socialmente aceptada, tal como tomar turno para hablar, respetar una fila para comprar o entrar o dialogar los acuerdos”. (Monografía Huellas, México)

“Aquí pasa algo que no pasa en otros colegios, se adaptan tan bien que no hacen desorden. Nadie está viendo en la puerta los uniformes, algo tan estricto, y yo creo que el 90% viene con su uniforme bien”. (Grupo de Padres Monte de Asís, Chile)

“Aceptarse todos como son, aquí no hay diferencia, no hay discriminación, los niños aprenden a no discriminarse entre ellos, a ser solidarios, a ser tolerantes y eso es importante en la sociedad, también a ser inteligentes emocionalmente y eso los ayudó a ser personas más grandes. Eso genera la creación de las normas”. (Grupo de Padres Monte de Asís, Chile)

• Cambios y nuevos proyectos

De la lectura de los casos aparece que cada nueva innovación, sea de infraestructura, de proyectos nuevos u otro, remece a la organización escolar. Pero constituyen a su vez oportunidades, básicamente de re-significar, y con ello de revivir el proyecto. En la etapa de continuidad, la gestión conviene que esté atenta a estos eventos, aprovechándolos para crecer.

En el proyecto Huellas, de México, hay tres ejemplos: un cambio de instalaciones que modificó hasta el tipo de familias que atendían, un nuevo proyecto

de inglés que obliga a cuestionarse los supuestos pedagógicos, y un cambio desde una filosofía constructivista a una socio constructivista.

“Esta decisión puso en riesgo el proyecto, sobretudo en los años inmediatos al cambio, que ahora ha sido superado. Una de las prácticas clave para tal superación ha sido la aceptación de las familias y el proceso de diálogo entre las directoras y los padres / madres a fin de lograr un conocimiento mutuo mínimo, para lograr que conozcan las implicaciones prácticas del proyecto”. (Monografía Huellas, México)

“Cuando cambiamos de filosofía constructivista a filosofía socio-constructivista, eso sí fue como redirigir todo lo que teníamos como metas aquí en la escuela. Entonces sí fue un giro totalmente muy discutido y muy trascendental. Creo que se propició un poco más la socialización entre los chavos del aprendizaje, fue una de las cosas que benefició mucho al proyecto de la escuela. (Director Huellas, México)

Hay narraciones de este tipo de terremotos que, sin embargo, cuesta convertir en oportunidades, y por el contrario, producen divisiones o debilitan a los equipos.

Es el caso del proyecto de integración de niños con Síndrome de Down en el mismo Huellas, que se impone por mayoría. Pese a las ventajas y reflexiones que suscitó, aún no es claro si el saldo es positivo por las divisiones que produjo la imposición.

En la escuela Aliro Lamas de Chile, hubo una separación de los profesores en dos establecimientos, que les debilitó, probablemente porque el equipo de profesores llevaba poco tiempo convertido en equipo dialogante.

En síntesis, en contextos de mucha innovación y cambios, estos pueden ser una amenaza a la continuidad, salvo que sean lo suficientemente reflexionados y logren convocar a todos, en cuyo caso es más bien una oportunidad.

d) Sobre la etapa de resultados

• La gestión de ambientes de respeto y confianza

Una característica de escuelas donde la innovación en convivencia ha resultado, es la descripción de ambientes de respeto y confianza. En la etapa donde ya se ven los resultados, entonces, gestionar la mantención de dicho ambiente es uno de los desafíos para que se produzca algo así como la identificación de los actores con el proyecto, y la continuidad del mismo.

Comunicación, y posibilidad de decir sin temor; centramiento en lo positivo y no en los errores, saber que habrá apoyo, se deducen como factores de éxito de este ambiente.

“Tenemos un ambiente de confianza para comunicar lo que nos está sucediendo y afectando así como las posibles soluciones mediante comprensión, tolerancia y flexibilidad para ignorar muchas veces conductas negativas y no reafirmarlas y elogiar los aspectos positivos que estimulen a imitar”. (Maestros escuela Líder José Martí, Costa Rica)

“Nos dimos cuenta de que nuestra escuela es una comunidad, de que tenemos que estar unidos con el otro. En el poco tiempo que tuvimos se notaba unión, en el saludo, si te encontrabas, estabas preocupado por el otro, eso fue súper importante”. (Equipo de Convivencia Aliro Lamas, Chile)

• Lo humano y el sentido común, antes que la ilustración académica.

En Chile el tema de qué es más importante, la acogida humana o el aprendizaje, ha tendido a disociarse por múltiples razones, y en la post dictadura la decisión fue fuerte en relación a privilegiar el aprendizaje: sólo aprendiendo podría haber movilidad social producto de la escuela. Los temas de convivencia y socio afectividad se tienden a asociar a antiguos paternalismos, que ven la escuela como acogida y socialización de “niños pobres”, que se disciplinan en los códigos normativos de las clases dominantes.

Sin embargo, un resultado de la innovación en convivencia, es que junto con el éxito de los proyectos y el efecto de ello en lo académico, viene una valorización de este aspecto “humano”, que jerárquicamente se privilegia respecto de lo llamado “académico”.

Desde el punto de vista de la psicología de la enseñanza-aprendizaje parece obvio, pero no así desde las políticas educativas, que a veces parecen obviar que el aprendizaje, la enseñanza y los proyectos los llevan a cabo personas con historias, motivaciones y necesidades básicas, a veces más básicas que aprender más sobre historia, geografía, física o matemáticas.

Es cómico a veces escuchar relatos que impresionan, como haber logrado volver a vitalizar el sentido común, por sobre el *deber ser de* la cultura escolar. Algo así como que la confianza, el diálogo, el respeto por la humanidad de cada cual, pone sobre la mesa un sentido que es común a todos, de cuidados de las relaciones. La escuela deja de ser ajena, un *deber ser* impuesto por un anónimo, y es la comunidad hecha por todos, que se cuida y respeta.

Toda la investigación empírica sobre aprendizaje, creatividad, pensamiento profundo, describe a éste como el contexto ideal para que las personas nos desarrollemos cognitivamente.

“Un diálogo, donde prevalece el sentido común, discusión sobre las consecuencias de los actos. Lo que se les promete se les cumple. Esto quiere decir, que si hay un acto correctivo no pasará por alto, se realizará. Muchas veces los alumnos dicen, “es que lo que la profe dice, lo cumple”. (Escuela Líder José Martí, Costa Rica)

• Espejos para la retroalimentación

De la lectura de los casos se deriva la necesidad de construir y buscar medidas, espejos, para que la institución se vea a sí misma. No es tan fácil ver los resultados. Es tan lenta su aparición, que se van naturalizando, hasta que parecen parte del aire que se respira. La mirada de otros ayuda, así como procesos conscientes de autoevaluación que permiten mejorar, afianzar y reconocer lo avanzado.

“Yo llevo 5 años y me acuerdo desde que empecé que se trabajaban las normas de convivencia, entonces es como algo parte del colegio, innato, nosotros ya lo trabajamos como una actividad más, o sea, dentro de todas las cosas que deben suceder en clases está también sucediendo lo de las normas de convivencia.

Es como que no hay un parámetro, ¿un cambio? Es algo que ha ido en proceso, pero yo aquí siempre he sentido que hay un ambiente de calidez, de respeto”.

Grupo de Profesores Monte de Asís, Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- BARDISA, T. (1997): *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Revista Iberoamericana de Educación, 15, pp. 13-53.
- BOLÍVAR, A.: *Liderazgo Educativo y Reestructuración Escolar*. En Córdoba, 2001. Conferencia en el *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. (pp. 95-130). Córdoba: Actas del Congreso. Recuperado el 17 de junio de 2006 de <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOELiderazgo.doc>
- BOLÍVAR, A.: *Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar*. En *Episteme*, 6. 2005a. Recuperado el 12 de junio de 2006 de http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/colaboracion/a_educacion.asp
- BOLÍVAR, A.: *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula*. En: *Educ. Soc.*, 26, 1-21. 2005b. Recuperado el 12 de junio de 2006 de http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- FIERRO, C. (2006): *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. DGIE SEP. México.
- FULLAN, M.: “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”. En: *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6, 1-11. 2002. Recuperado el 16 de junio de 2006 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56760202.pdf>
- FULLAN, M.; STIEGELBAUER, S. (1997): *El Cambio Educativo. Guía de Planeación para Maestros*. Editorial Trillas. México. Primera edición.

- GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI. México.
- HOLLAND, et al (1998): *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Ms: Harvard University Press.
- HUBERMAN y MILES (1984): *Innovation up Close*. Nueva York: Plenum Learning (SEL) programs. Chicago.
- LOUIS y MILES (1990): *Improving the urban high school. What works and why*. Teachers College Press. New York.
- MANTEROLA, M.; ASTUDILLO, O. (2003): “El aprendizaje de los educadores y la formación de comunidades de aprendizaje”. En: *Pensamiento Educativo*, 32, 306-328.
- ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. Longman. New York.
- SELVINI, M. (1993): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Safe a Sound: An educational Leader's guide to evidence-based social and emotional*
www.casel.org

II

COMUNIDAD EDUCATIVA, UN PROCESO DE FORMACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD

María Cecilia Fierro E.
Con la colaboración de Patricia Carbajal

INTRODUCCIÓN

Este texto se propone revisar los casos que conforman el presente estudio recuperando aquellos elementos que pueden articularse dentro de un marco interpretativo relativo a la formación valoral de los miembros de las escuelas. Para ello serán consideradas algunas nociones de la perspectiva socio-cultural, intentando hacerlas dialogar con los casos y permitiendo a su vez, que ofrezcan la posibilidad de plantear nuevas preguntas para búsquedas futuras.

1. ESCUELAS QUE ASPIRAN A CONSTITUIR COMUNIDAD EDUCATIVA

El conjunto de experiencias aquí reunidas incluye innovaciones sobre integración educativa, disciplina, participación social, valores y mejora de la convivencia. Un primer rasgo en común que se hace presente es la aspiración de formar una auténtica *comunidad educativa*, o bien la puesta en práctica de proyectos de tal naturaleza que tienen como consecuencia construir comunidad entendida como, siguiendo a Villoro, “*un límite al que tiende toda asociación que se justifica en un vínculo ético, es decir, cuando hace coincidir los intereses particulares de sus miembros con el interés general[...] Cuando todos los miembros de una colectividad incluyen en su deseo lo deseable para el todo, entonces no hay distinción entre el bien común y el bien individual: la asociación se ha convertido en una comunidad*”. (Villoro, 1999: 359)

Acudir a la noción de comunidad puede parecernos, no obstante, retórica, ya que estamos acostumbrados a escuchar el término “comunidad educativa” como

sinónimo de plantel escolar. En estricto sentido, deberíamos llamar a las escuelas: “asociaciones escolares”, ya que lo que las une es una trama de derechos y obligaciones compartidas en un espacio y tiempo determinados. No siempre esta asociación circunstancial de personas en un plantel escolar tiene un núcleo de intereses compartido o, aún teniéndolo, no necesariamente éste se sitúa alrededor de la educación. Para que asociaciones de personas que laboran en escuelas constituyan una comunidad, afirmará Villoro, es preciso que cada individuo asuma la disposición a prestar un servicio a la colectividad.

Así, tenemos el primer rasgo fundamental que vincula las siete experiencias innovadoras aquí reportadas: todas ellas, bajo diversas formulaciones han configurado el propósito de caminar en la dirección de constituirse en una auténtica comunidad educativa, es decir, en una asociación con un vínculo ético: la educación. Se trata de escuelas que aspiran a ser escuelas, lo cual es una pretensión en extremo novedosa en el contexto de la escuela masificada y desgastada de inicios del siglo XXI, cuya vida cotidiana puede transcurrir sin sobresaltos con incluso un muy bajo o nulo sentido relativo a la educación.

Para Villoro el valor supremo de una comunidad ética es la fraternidad: *“En la comunidad no rige solamente el criterio de justicia de la asociación para la libertad (“de cada quién sus obligaciones, a cada quien según sus derechos”); la permea también la atención a las necesidades particulares de cada sujeto, que pueden diferir de las de cualquier otro; porque cada persona es objeto de cuidado”* (Ibíd.: 363) Otros autores como Ricoeur (1996), comparten esta perspectiva sobre *el cuidado del otro* que tiene como condición de posibilidad el cuidado de sí mismo. Una manera distinta de expresar este interés por el otro es lo que Levinás llama *responsabilidad ante el rostro del otro*. Ese otro, fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, reclama una relación de *hospitalidad* con él, una relación desinteresada y gratuita. (Bárcena y Mélich, 2000: 147) Podemos, entonces, sostener que sin gratuidad, no hay comunidad:

“Así, la condición de una auténtica comunidad es la libertad en el don... La asociación para la libertad pretende regirse por los principios de la justicia. La justicia establece los derechos y obligaciones de todos. La comunidad supone dicha igualdad, pero añade algo más a la justicia. A nadie puede obligar el don de sí mismo. El servicio libremente asumido no es asunto de justicia, responde a actitudes y sentimientos que lo rebasan. La entrega solidaria, la ayuda desinteresada a los otros, son actitudes “supererogatorias”; por dimanar de la graciosa voluntad de

cada quien, no pueden exigirse a nadie. La comunidad no es obra de la ley, sino de la gracia. Por eso su valor supremo es la fraternidad” (Villoro Op. cit.: 362-363)

La aspiración a transitar de una asociación de personas en planteles escolares a una comunidad educativa, equivale al proyecto de invitar-experimentar a los miembros de la misma, a asumir *libre y generosamente*, una responsabilidad en el cuidado de unos y otros; a hacer de la escuela un espacio de hospitalidad y acogida.

¿Cómo puede ocurrir esto que revierte de fondo las formas de convivencia establecida, discriminadora, competitiva, indiferente o a veces francamente hostil en las escuelas? ¿De qué manera un docente, un niño, una joven aprehende un modo de ser que lo y la invita a asumir libremente un compromiso con sus compañeros, con los docentes, el cual le hace responsable, mejor, co responsable junto con los demás, de lo que sucede en su salón de clases, en el patio de recreo, en la vida toda de su escuela? ¿Qué podemos aprender de la experiencia de estas escuelas las cuales parecen moverse en esta dirección?

2. LA NOCIÓN DE RESPONS-HABILIDAD, FUNDAMENTAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD

El esfuerzo por interrogar los casos, enfoca la mirada en primer término, en aquellas evidencias —en germen o en franco desarrollo— de un sentido genuino de cuidado por sí mismo y por los otros, una actitud de respuesta ante las necesidades de los demás. Una orientación de la convivencia escolar hacia la hospitalidad.

Hacerse *responsable* es entendido en la perspectiva sociocultural sobre desarrollo moral², como ser capaz de construir *significados* relativos a la acción moral, es decir, ser hábil, capaz de responder con significados morales ante los desafíos de situaciones presentes (Crawford, 2001: 127). Al respecto, los siete casos ofrecen diversos testimonios en los cuales los agentes se interrogan sobre lo que deben hacer ante un problema o situación dada; valoran los elementos implicados, de-

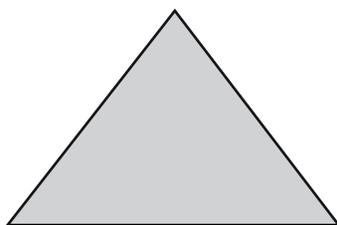
² En las últimas décadas, la perspectiva socio-cultural ha hecho aportes interesantes tomando como referencia el trabajo de Vygotsky (1978) y de Bajtin (1981), a través de diversos trabajos de reinterpretación, como los de Wersch (1988), Tappan (2006), Tappan y Brown, Gone, Miller y Rappaport (1999), Schroeder y Mappatra (1990); Peacock and Holland (1993); Brice (1994) y otros.

liberan y van tomando decisiones en función de aquello que con mayor claridad los remite al sentido más profundo de su quehacer en la escuela.

Apreciamos el camino de hacerse persona con *respons-habilidad moral* a partir de la evidencia de que se está desarrollando un conjunto de competencias para *pensar y actuar reflexivamente en el momento presente: una capacidad de vivir en el aquí y el ahora haciendo de ello una praxis.*

FIGURA 1

COMUNIDAD EJECUTIVA



Respons-habilidad

3. EVIDENCIAS DE LA **APROPIACIÓN** DE HABILIDADES QUE FORTALECEN LA AGENCIA MORAL O EL PODER DE ACTUAR RESPONSABLEMENTE

Un concepto central en la perspectiva sociocultural es el de apropiación, el cual cobra sentido si consideramos que el funcionamiento moral es una forma de *acción mediada* (Tappan, 2006: 1), es decir construida a partir de vínculos entre unos y otros. El concepto de *apropiación* intenta destacar el proceso por el cual las personas participan en situaciones de vida las que les demandan desplegar determinadas herramientas culturales para responder a ellas. La noción de apropiación destaca la posibilidad de poner en ejecución tales herramientas, en contextos en los cuales son relevantes las consideraciones sobre poder, privilegio y autoridad (Wertsch, 1995 citado en Tappan, 2006: 5).

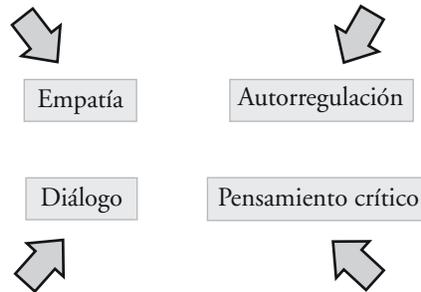
Siguiendo esta perspectiva teórica, nos propusimos identificar evidencias de lo que el proceso innovador está propiciando en el desarrollo moral de niños, niñas, docentes, padres y madres de familia; observar si les está permitiendo desarrollar *habilidades morales*, cuáles habilidades en particular y si parecen contribuir

a que los sujetos otorguen significado a su experiencia en el contexto inmediato y respondan a ella.

¿Qué habilidades socio-morales parecen apreciarse en el proceso de desarrollo a lo largo de las experiencias narradas?

FIGURA 2

HABILIDADES SOCIO-MORALES PROMOVIDAS
A TRAVÉS DE LAS INNOVACIONES



a) **La empatía**, definida como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, lo que implica una actitud de apertura hacia la comprensión de las necesidades, intereses y sentimientos de los demás ante situaciones específicas.

“Como maestra sí me hizo pensar: ¿qué tiene que vivir para que responda de esa manera, perdiendo el control total? “Y me decía: ‘Si estuvieras tú en mi lugar, a lo mejor me entenderías.’ A veces contaba cosas y decía uno: correrlo (expulsarlo) de la escuela tampoco era la mejor opción. Era llevarlo muchas veces a la dirección con los papás, y pues, te ponías en el lugar a lo mejor de la mamá y sí me costaba un montón de trabajo. Por cuestiones de trabajo de mamá se (tuvo) que ir a Estados Unidos; me quedo sin Moi dos meses. (...) Moi desataba mucha angustia, mucha ansiedad para los niños y aparte estaban intranquilos y todo. (Cuando regresó), yo hice una dinámica con los niños acerca de que, ‘ok, su compañero es un tanto difícil de tratar, estos meses pues lo extrañaron, ¿cómo se lo vas a hacer ver?’. Cada uno le escribimos algo. Llega él y él pensó que iba a llegar al salón y así como que ‘¡Ash, ya llegó otra vez Moi!’. Y ¡Oh sorpresa! ‘Bienvenido Moi, pásale, vete al arbolito si quieres, te

puedes ir a donde tú quieras’. Se sale, llega con los ojos llorosos, me dijo: ‘Yo nunca creí que mis compañeros me estimaran tanto’. (Villa Educare.)

- b) El diálogo**, entendido como la capacidad de establecer interacciones comunicativas asertivas basadas en la “escucha activa;” es decir, poder expresar las ideas propias con claridad y, al mismo tiempo, saber escuchar reconociendo al “otro” como legítimo interlocutor que puede ofrecer un punto de vista diferente al nuestro.

“Diálogo cuando se presentaba alguna situación especial, donde el niño comprendiera que esa conducta le podía traer problemas en su futuro y que los implicados tendrían consecuencias que asumir”... “Conversar mucho con los niños involucrados y hacerles ver las consecuencias de las conductas que estaban presentando.” (Costa Rica)

“Estas reuniones de los colegiados, pues hay que aprovecharlas para eso; platicar qué problemas he tenido yo con este niño y con este otro; cómo los he resuelto. O, ‘no sé qué hacer’, o ‘me hallo sin recursos para esa situación ¿quién de ustedes me puede auxiliar?’. Un maestro corrobora la percepción del Director al señalar que es cuando conviven con otros compañeros fuera de la escuela, cuando se percatan de que su plantel sí es diferente y que a veces no se dan cuenta de ello: “A veces diferimos mucho con F porque él nos hablaba de que se necesitan mucho los valores y nosotros como que no lo creíamos, le decíamos ‘la realidad es está’, pero ya estando con (maestros de) otras escuelas, en algún curso, nos dábamos cuenta de que hay mucha diferencia que no habíamos notado.” (Salvatierra)

- c) La autorregulación**, que en este contexto se entiende como el dominio que el sujeto ejerce sobre sí mismo, controlando su comportamiento en función de las expectativas sociales vigentes.

“... en ese proceso nos hicieron hablar ordenadamente, respetándonos. Como que ahí nos acostumbramos a hablar así, nos respetamos...” (Grupo de Estudiantes. Monte de Asís)

Modificar pautas de violencia. “...yo era violenta y en realidad hay que conversar... yo por lo menos le sacaba la cresta... pero después empecé a

conversar con la tía y esas normas me sirven para conversar con él... me ha costado cualquier cantidad, es difícil practicarlo.” (Grupo de Padres. Aliro Lamas)

“Y para que se apropien ahora sí de las reglas, ellos mismos me argumentan el por qué no trajeron una tarea, o el por qué no trabajaron con aquél compañero, ¿sí? Y no nada más me lo argumentan y me lo dicen y queda en el aire, sino que les paso una hojita; incluso ellos mismos escriben ahí “¿Por qué te portaste mal?” Maestro (Salvatierra)

“Conforme avanzó el proyecto, el cambio en las conductas de los estudiantes fue notorio, observar su participación en las diferentes actividades demostró que el autocontrol es posible adquirirlo, en especial porque el estudiante sabe que el docente cree en él.” (Costa Rica. Maestra coordinadora escolar)

- d) El pensamiento crítico asociado a la toma de decisiones**, es decir, la capacidad de desarrollar un juicio evaluativo sobre alguna situación o acontecimiento dado, sopesando diversas alternativas con vistas a elegir la más adecuada.

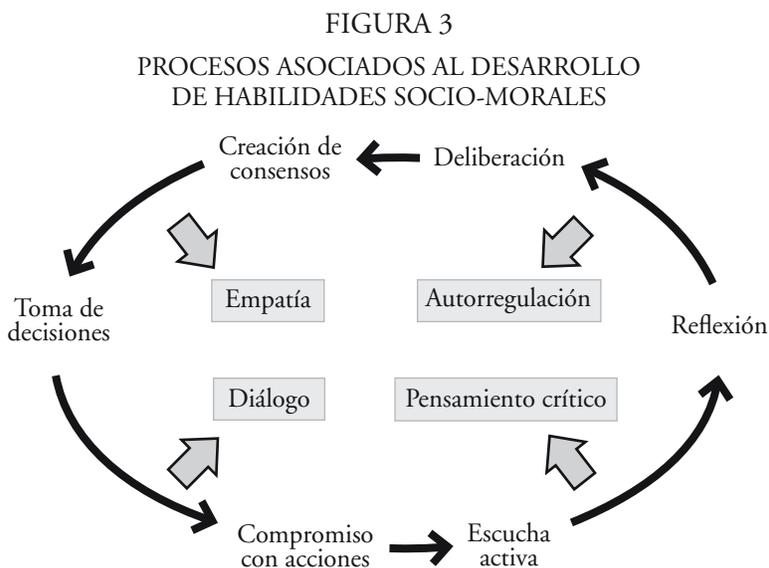
“... el otro día estaba conversando con un amigo de las normas de convivencias, que nadie las pescaba y fue tanto que nos llegamos a describir como unos brutos egoístas que no nos interesaba saber cómo estaba el otro porque claro, yo me preocupo por mí, pero no me importa cómo está el otro, y se supone que las normas son para que todos estén bien, si no las estamos cumpliendo es porque estamos pensando en nosotros mismos solamente y no en los demás...” (Grupo de Estudiantes Monte de Asís, estudiante nuevo)

“...Uno aquí también aprende a ser una persona, y a ser una buena persona en años más adelante. Porque si a ti no te enseñan esto de las normas de convivencia en ningún curso, cuando seas grande no vas a saber apreciar a las otras personas. Vas a pensar solamente en ti, en tu vida y solamente en ti. Yo creo que es bueno que hablen de esto...” (Grupo de Estudiantes. Monte de Asís)

Para nombrar de manera más adecuada lo que estas evidencias dicen del proceso seguido para hacerse responsables unos de otros, un concepto que nos resulta

de gran importancia es el de *agencia*. La *agencia* es la capacidad humana de actuar al interior de su mundo y no sólo conocerlo o construir un significado intersubjetivo del mismo. Esta capacidad *es el poder de la gente para actuar propositiva y reflexivamente, en relaciones más o menos complejas con otro, para reiterar y remarcar el mundo en el que vive, las circunstancias desde las cuales puede considerar diferentes cursos de acción posible y deseable, pensados no necesariamente desde el mismo punto de vista.* (Inden, 1990: 23 cit. en Holland et al, 1998:7)

Al respecto, diversos autores reconocen que el desarrollo de ciertas habilidades socio-morales es fundamental en el progreso moral. En los relatos pudimos apreciar no solamente las huellas de tales habilidades, sino la forma en que cobran sentido dentro de un marco referencial axiológico que orienta las acciones de los sujetos en el contexto social y cultural de cada escuela³. Es decir, el desarrollo de tales habilidades ocurre debido a que la manera de conducir determinados quehaceres de la vida escolar parece seguir una lógica cíclica en la cual se desarrollan procesos como los siguientes:



³ Boyd 1989; Buzzelli y Johnston 1997, 2002; Campbell 2003; Conde 1998; Fierro y Carbajal 2003; Halstead y Taylor 2000; Hersh, Reimer y Paolitto 1998; Hoffman 1991; Kohlberg 1992; Latapí, 1999; Nucci 2001; Oser 1986; Piaget 1985; Power, 1988; Puig 1996,2003; Schmelkes 1998; Solomon, Watson y Battistich 2001; Spieker 1991; Tappan, 1997, 1998; Villenave-Cremer y Eckensberger 1985, Yurén y Araújo 2007.

Las evidencias reflejan que se construye o fortalece la agencia, el poder de obrar responsablemente de parte de niños y niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia en cuanto *sujetos-comunitarios-hospitalarios*, a través de su **participación permanente en espacios de la vida escolar en los cuales se viven determinados modos de hacer frente a los dilemas de cada día**. En ellos se transita de manera recurrente de la *reflexión* a la *escucha activa*; se *delibera* como base para *tomar decisiones* que atiendan las necesidades de cada uno y *asumir compromisos con las acciones* propuestas. Es decir, se trata de procesos que apuntan a construir formas de convivencia basadas en la consideración de que cada persona es importante y tiene algo que ofrecer.

4. LA ASISTENCIA PRO-ACTIVA, AYUDA NECESARIA PARA CONSTRUIR LA AGENCIA MORAL O CAPACIDAD DE ACTUAR RESPONSABLEMENTE

Lo anterior nos lleva de inmediato al reconocimiento de un nuevo elemento relevante en este ejercicio de lectura transversal de experiencias innovadoras en valores. Las habilidades socio-morales en desarrollo se han dado gracias a la ayuda, la *asistencia proactiva* que unos y otros se han prestado en orden a fortalecer *su toma de conciencia* como seres humanos. (Crawford, 2001: 122, 123, 124).

El papel de los directivos escolares, de los docentes que se han responsabilizado de ciertas tareas, de los niños que llevan cierto tiempo en la escuela e “introducen” a los recién llegados; los asesores externos así como el apoyo informal que se otorgan unos y otros ante situaciones ordinarias o de conflicto, son todas expresiones de la gratuidad que ha ido brotando en el curso del proceso, así como de los apoyos puntuales que son ofrecidos, con vistas a allanar el avance en el camino de otros.

En consecuencia, nos damos cuenta de que no sólo importa identificar “evidencias” de habilidades socio-morales que despuntan o están en pleno desarrollo, sino la forma en que ocurre el funcionamiento moral en estos grupos humanos, que aspiran a ser comunidades educativas. De forma indirecta se aprecia la *acción mediada* entre un agente y un conjunto de herramientas o significados culturales apropiados desde la cultura. En este proceso es relevante no sólo la

construcción activa por parte del sujeto, sino el papel de guía y soporte de otros, la asistencia pro-activa (Crawford, 2001: 113)⁴.

Esta manera de enfocar el funcionamiento y el progreso moral, tal como lo destaca Tappan reconoce la naturaleza esencialmente dialógica de todo proceso de aprendizaje, y sin importar de dónde proviene o cómo ocurre, es moralmente relevante en tanto que permite alcanzar un mayor sentido de cuidado, preocupación y compasión hacia uno mismo y los otros. Una consecuencia de lo anterior, planteada por este mismo autor, es comprender que el desarrollo moral en el contexto social supone asumir una fundamental y universal *interdependencia*. Nos formamos junto y al lado de otros. Veamos lo que nos dicen los casos al respecto:

“Los mismos niños lo piden, porque llegan niños nuevos o repitentes, entonces ellos piden señorita, ‘¿cuándo vamos a hacer las normas de convivencia?’. El niño que llega se va acoplando a eso, entonces cada año se crean” (Monte de Asís)

“De principio no era obligatorio, era voluntario, pero de a poquito se fueron enganchando. Primero fueron dos, después cinco, y así se integraron todos.” (Equipo de Convivencia. Aliro Lamas).

“... a veces cuando llegaban personas nuevas a los cursos la tía en vez de decir que se hicieran amigos por su propia cuenta decía ‘por favor en los recreos jueguen con los amigos nuevos para que no se sientan solos, háganlos sentir bien’. Porque no es muy bueno estar solo, a veces yo estaba solo y no me divertía mucho, me comía mi colación y me daba vueltas por el patio, pero ahora a veces juego con mis amigos, saltamos a la cuerda entre todos...” (Grupo de Estudiantes Monte de Asís)

Ex-docente “De la propuesta educativa me gusta mucho el trato que le dabas tú a los niños. Porque yo estaba acostumbrada a: ‘Guarda silencio, si no, esto, pasa esto.’ Así como castigo, y aquí era: ‘A ver, vamos a ver... mucha plática’. Y yo: ‘Es que Mago (directora), a mí me cuesta mucho trabajo estar platicando con el niño; como que no...’. Y me dice: ‘No,

⁴ Este concepto, desarrollado fundamentalmente por Wertsch (1991, 1995) y retomado por (Crawford, 2001; Tappan, 2006: 1) para el estudio del funcionamiento moral, permite situarnos en un punto intermedio en medio del debate entre perspectivas liberales y comunitaristas sobre desarrollo moral al comprender la relación o reciprocidad entre el individuo y el contexto social, cultural, histórico e institucional en el que vive. (Rogoff, 1993).

es que mira, tienes que tener paciencia y explicarle. Mira que es una mejor forma hacerlo así?. Y sí, había mejores resultados en los niños. (Villa Educare)

“Yo llegué de una experiencia fría y mala en la convivencia entre profesores y acá me fui adaptando, te acogen y tratan bien. Te muestran todos los elementos que dispones para trabajar y al final tu dices, bueno, me adapto... y te adaptas bien.” (Grupo de profesores. Aliro Lamas)

“... es que hablan tanto en este colegio de integrar a la gente, que uno ya está chato de que te digan todos los días lo mismo, lo hace sin querer...” (Grupo de Estudiantes, estudiante nuevo. Monte de Asís)

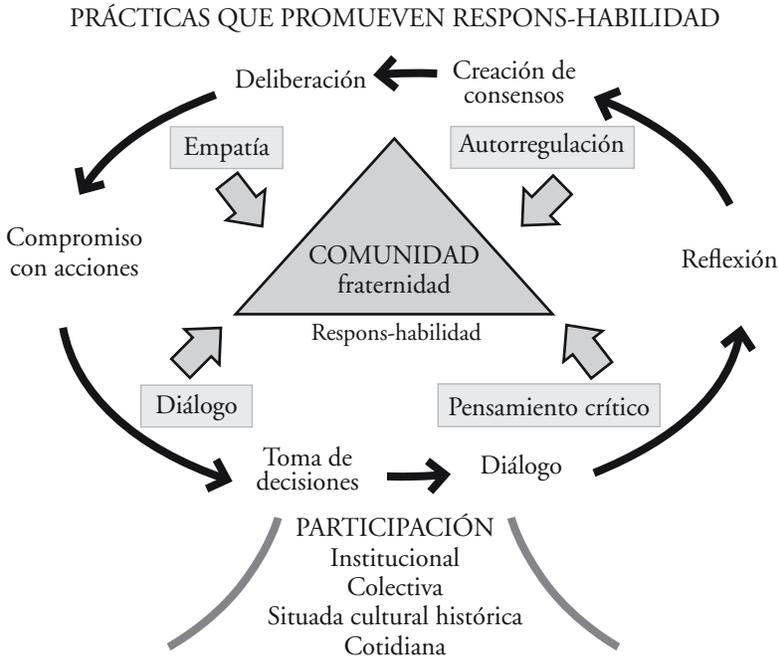
Sin embargo, la lectura de las experiencias significativas que son reportadas a través de las voces de los agentes así como el relato mismo del proceso de cada escuela, nos llevó a darnos cuenta de dos cuestiones importantes que nos impulsan a seguir adelante en este ejercicio de lectura transversal de los casos:

5. LA PARTICIPACIÓN, NÚCLEO DE LAS PRÁCTICAS QUE CONSTRUYEN UN **ORDEN MORAL** BASADO EN LA RESPONSABILIDAD

La primera es que todo lo relativo a caminar en la dirección de hacerse comunidad toca la palabra *participación*, es decir que se trata no de “actividades” o acciones sino de *prácticas establecidas institucionalmente y situadas en un contexto social, histórico y cultural determinado*. Es su repetición constante lo que va suscitando un movimiento en espiral tendiente a involucrar a los agentes en formas distintas de relación.

Hemos afirmado que la perspectiva socio-cultural concibe el desarrollo primariamente en términos de *conciencia reflexiva referida a las interacciones sociales presentes*; en consecuencia, sugiere una trayectoria que es trazada por las mutuas experiencias de *participación* y, en consecuencia, que se mueve en dirección de alcanzar estados más altos de interdependencia. (Tappan cit. en *Ibíd.*: 114)

FIGURA 4



MacIntyre define “prácticas” como: “cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente.” (1987: 233 cit. en Puig 2003: 101).

Si las prácticas culturales son cursos organizados de acontecimientos que suceden al interior de cualquier institución social, y las prácticas escolares son un tipo de prácticas culturales que se realizan en el seno de la escuela, “*las prácticas morales o de valor son aquellas prácticas culturales que no sólo expresan valores y requieren virtudes, sino que lo hacen de manera intencional*” (ibíd: 157)⁵.

⁵ Este autor plantea que las prácticas morales tienen las siguientes características: a) Son cursos de acontecimientos organizados, rutinarios y educativos b) Ayudan a enfrentarse a situaciones morales c) Participan de la acción humana y de la cultura de una comunidad d) Suponen la acción concertada de los participantes e) Persiguen objetivos y expresan valores f) Exigen el dominio de virtudes g) Forman la personalidad moral (ibíd.: 125-160) h) Se realizan en situaciones de taller (Ibíd.: 123-153)

Para este trabajo preferimos hablar de **prácticas que construyen responsabilidad** entendiendo por ello las formas complejas de actividad humana situada en contextos históricos, culturales, sociales e institucionales determinados, las cuales suponen una participación concertada en función de propósitos que atienden necesidades compartidas y cuya repetición constante las torna en espacios privilegiados de aprendizaje colectivo para la convivencia, es decir, relativos al cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que les rodea.

Como hemos señalado, un elemento fundamental y común a las prácticas es la **participación** de los actores escolares en distintos espacios institucionales

La participación es un tema fundamental en el colegio, basado en la convicción de que si cada integrante participa en la construcción o elección, las actividades o bienes serán mejor utilizados y cuidados. Una instancia de participación es la de construcción de los acuerdos de convivencia, Perfil de alumno, Perfil del Profesor y actividades culturales de diversa índole. (p. 123) (Monte de Asís)

“No, sí participan (los niños), ellos levantan la mano y dan su opinión. El maestro les dice: si pasa esto pues debe de haber una consecuencia ¿y cuál va a ser la consecuencia?... Director: “es que las consecuencias deben de ser formativas, que no sean castigos, porque si son castigos nada más, pues al niño lo vamos a estar perjudicando”. (Salvatierra)

El eje la participación: “... otro acierto es presentarle a los cursos o diferentes estamentos cuál es la fundamentación de lo que se va a hacer, saber de dónde viene. Que el centro de padres entendiera por qué tenían que haber normas de convivencia, por qué tenían que crear sus reglas, el cambio que ha habido. Eso los motiva a trabajar en pro de las actividades y si no existe esa fundamentación es más complicado, no les entusiasma tanto... les hace el sentido cuando son protagonistas de esto y saben que pueden cambiar algo. Ahí no sé, se le agrega mayor valor...” (Equipo de Convivencia. Monte de Asís)

Un segundo elemento que atraviesa las diversas prácticas y al que nos hemos referido anteriormente, tiene que ver con **asistencia** y **formación** permanente de directivos, docentes y padres de familia:

“...yo estoy desde que se fundó el colegio y he trabajado en otros colegios. Aquí hay una propuesta diferente, aquí hay una intencionalidad bien clara que ha sido desde el comienzo, pero no basta con una declaración para que suceda. Para que realmente suceda hay que estar trabajando permanentemente... o en estas reflexiones, con los profesores, o en las reuniones de apoderados, o con el centro de padres o con el centro de alumnos...” (subdirectora, grupo de profesores Monte de Asís)

“Las madres de familia deciden qué temáticas son las que más se necesitan en su grupo, por ejemplo, solidaridad, responsabilidad y sobre eso centran el trabajo valoral del grupo. Además, se invita a personal para que desarrollen pláticas sobre esos temas” (Salvatierra)

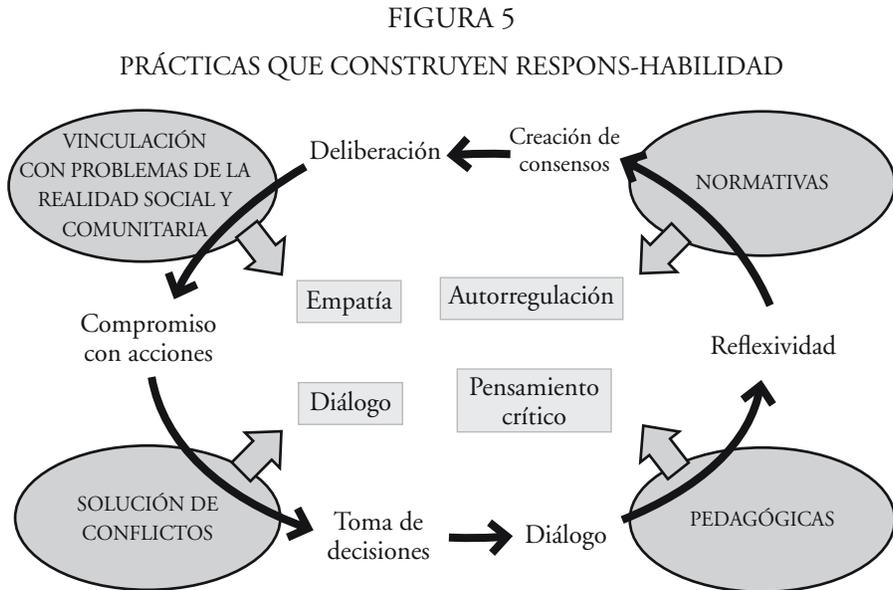
Observamos que tales prácticas cobran sentido no por sí mismas, sino por estar enmarcadas en valores explícitos, como la inclusión, la igualdad, la solidaridad, el respeto y la justicia. Ello hace la diferencia de fondo entre tener, por ejemplo, una “técnica de manejo de conflictos” y una práctica de deliberación y diálogo frente a los conflictos. Es el trasfondo de respeto el que hace la diferencia.

Vivir las *prácticas y los valores que las enmarcan* significa introducirse a una comunidad de practicantes, a través de lo que Wenger (2001) llama “*legítima participación periférica*” y que posibilita, poco a poco, asumir una actitud de sintonía con el trasfondo contextual-cultural-valoral de las prácticas, con aquello que se respira en la escuela y se aprende por contagio, yendo más allá de la repetición de rituales o actividades.

Al hablar **de orden moral** no nos referimos a un conjunto fijo y estable de normas morales, sino más bien a un proceso continuo de construcción y renegociación a nivel local, de la comprensión, por parte de los agentes, de sus derechos y responsabilidades (Kurri 2005: 15). Son justamente las prácticas *cotidianas, institucionalizadas, colectivas, culturalmente enraizadas* las que contribuyen a su configuración. El orden moral se expresa, y a la vez reconfigura, a través de diversos elementos de la cultura escolar que dan cuenta de creencias, usos y costumbres, ideas y formas de relación, normas explícitas e implícitas, que se viven cotidianamente y por ello resultan “naturales” para quienes comparten las coordenadas de espacio y tiempo de una asociación de personas con obligaciones y responsabilidades compartidas.

¿Qué tipos de prácticas identificamos en los casos asociados a la construcción de responsabilidad?

En nuestro ejercicio de revisión de los casos, a la luz del desarrollo moral de los agentes, pudimos identificar cuatro órdenes de prácticas que pueden directamente referirse a la formación para la responsabilidad de los miembros de la comunidad escolar:



• Prácticas de elaboración conjunta de la normativa escolar

La construcción colectiva de las normativas de clase, el proceso de ajustarlas y darles seguimiento, es un ejemplo de práctica. No es una actividad, sino un modo de hacerse responsables de crear un ambiente en el que “todos puedan aprender y pasarlo bien”, como relata uno de los casos chilenos. La práctica de elaboración de normativas es una estructura que convoca al colectivo, que lo invita a sumar su deseo y esfuerzo ante una tarea que a todos beneficiará: tener un ambiente de trabajo que permita el aprendizaje. La práctica de construir y dar seguimiento a normativas dejaría de tener tal carácter si fuese la sola acción de “inventarse las

normas” y cumplir con el requisito. Lo primero construye grupo, desarrolla corresponsabilidad, lo segundo es un ejercicio sin más alcance.

“Cuando llegué a este colegio me llamó la atención la sistematicidad con que se trabajaba la instalación de normas de convivencia. Este año hemos estado trabajando el tema de la resolución de conflictos. Ha sido fácil abordarlo por el bagaje en cuanto a convivencia que los chicos ya traían. Todos respetan el tema, lo asumen como muy propio, se sienten pasados a llevar cuando alguien no cumple con la primera instancia de conversar con ellos directamente. Es parte de ellos, es la forma de relacionarse con los profesores y entre ellos también” (Grupo de profesores Monte de Asís).

Salvatierra: La percepción de la Dirección sobre la participación de los diversos agentes educativos, parte de un principio básico denominado contrato social. Éste enfatiza que la participación de cada uno de los actores debe ser en función de la construcción compartida de las reglas y la revisión de los valores que las sustentan (...). Todos los agentes involucrados en tomar decisiones sobre un reglamento escolar deben estar de acuerdo y comprender que el interés que subyace a éste es común (p. 46).

Contrato social en el comedor: Para el Director, el comedor es otra área de oportunidad para hacer un contrato social, ya que esta convivencia no escolarizada crea la necesidad de construir normas, y no sólo a la hora del almuerzo, las mamás ven también la necesidad de establecer nuevas formas de convivencia dentro de su propia familia y de llegar a consensos con el esposo y los hijos (p. 50).

• Prácticas pedagógicas que contemplan la reflexión valoral dialógica

Aquí consideramos toda oportunidad ofrecida desde los espacios escolares para movilizar el conocimiento, esto es para reflexionar, construir, buscar, dialogar, transferir, replantear y utilizar el conocimiento en situaciones significativas, así como reflexionar en torno al proceso seguido para ello. Se resalta, en particular, la posibilidad de vincular el conocimiento escolar con el cotidiano y de construir una visión compleja de la realidad, en los términos que propone Morin.

“Lo importante es que los niños sean los motores del trabajo, entonces nosotros diseñamos actividades que propicien que los chavos... socialicen

el conocimiento, interpreten la realidad, se muevan en torno al conocimiento de manera que haya una construcción social. Por ejemplo, si la instrucción en otros lados es “abre tu libro, de tal página a tal página y lee y contesta”, [aquí] es “abramos el libro, lean juntos, contesten... en equipo, discutan, dialoguen... discutan, y entonces juntos concluyan y resuelvan...” es desde la propia instrucción” (Huellas, Jal.)

“Se aprovechan los acontecimientos institucionales, también puede haber acontecimiento a nivel comunidad. Se aprovecha que ahorita los diputados andan agarrados allá (en la Cámara de Diputados) ¿Cómo ven ustedes niños? Y hacerles preguntas a los niños para que se vayan formando juicios y todo eso” (Director Salvatierra)

“Hemos tenido diferentes estrategias a lo largo de todo esto. Uno era que lo trabajábamos a través de cuentos; entonces los niños tenían que identificar el valor y también llevaba una parte de reflexión. Igual, a la hora que pasaba algún conflicto con el grupo o con el niño, pues tenías la oportunidad como para rescatarlos y traer esos valores aunque no se hayan visto, porque teníamos como un calendario para verlos durante todo el ciclo escolar.”



Alumno del Instituto Villa Educare, México

En la actualidad, el trabajo con valores se hace de manera más integral. Como se aprecia en su declaración, ha generado una revisión conceptual que además se ha ampliado, distinguiendo en forma más clara distintas categorías de orden moral, como son: actitud, valor, hábito, donde los niños mayores trabajan a partir de grandes temas y pueden distinguir uno y otro orden de manera más precisa”. (Villa Educare)

• **Prácticas de vinculación con la realidad social y comunitaria que suponen la vivencia de valores**

Nos referimos aquí a todo esfuerzo sistemático relativo a comprender el sentido del aprendizaje de los alumnos desde un contexto global y local, así como a las acciones sistemáticas de apoyo ante necesidades sea de la propia localidad como de solidaridad, empatía y apoyo ante comunidades o regiones del mundo golpeadas por la guerra, la pobreza, catástrofes naturales o cualquier otra situación que afecte su desarrollo. Se trata, en el fondo, de construir la experiencia de pertenecer a una comunidad local, pero implicada en un acontecer global.

“hay una red informativa de comunicación tan eficiente que vienen aquí los padres, con una hoja de aviso, me dicen ¿me lo sella director? Ahí dice, nos comprometimos para el sábado tres, por decir algo, a las once de la mañana venimos a pintar el salón de nuestro hijo, y el sábado tres, de cuarenta ves treinta o veinticinco gentes trabajando. Hace cinco años yo tenía que estar a la cabeza, ha sido como la inyección de la confianza, ahora no me angustian los problemas” (Idolina Gaona, Jal. Entrevista con el Director).

Existe un momento del día en que las madres de familia participan de un proyecto escolar de manera voluntaria y sin depender directamente de la Dirección de la escuela. La hora del almuerzo está organizada por un programa estatal llamado Comedores Escolares Participación de madres de familia en el comedor: “En el comedor hay otra área de oportunidad para hacer contrato social y entonces se empiezan a tomar en cuenta todos los actores involucrados en esa convivencia. Se van a casa y llegan con la necesidad de construir reglas.” (Director Salvatierra).

• Prácticas relativas a la resolución de conflictos

La manera en que se maneja la solución de conflictos nos ofrece otro claro ejemplo de prácticas colectivas que tienden a instituirse y, en ese mismo proceso, formar comunidad. No se “aplica una técnica”, una sanción, ni se realiza una “acción” de concertación. Se trata de una práctica que convoca a todos los involucrados y hace de ello un proceso comunitario de deliberación y diálogo en el que cada uno aporta su punto de vista. En ello, en esa práctica del diálogo, está contenida la posibilidad de construir la empatía, es decir, aprender a tener en cuenta el punto de vista de los demás, sus necesidades y la manera en que nuestras acciones les afectan. Está el saberse considerados y experimentar un ambiente justo. Veamos ejemplos de ello:

“Se ha desterrado la idea, al menos en los más grandes, de que el profesor jefe soluciona el conflicto, ellos (los estudiantes) saben que la responsabilidad de solucionar el problema es de todos, no del castigo que dé el profesor, eso está teniendo como harto significado” (Grupo de Profesores) (Monte de Asís, p. 138)

“lo que me gusta del director es que hace reuniones en donde reúne niños, padres y maestros y confronta todo, dice hay este problema, y eso está bien porque no nada más el problema es la escuela, y entre todos vamos a darle una solución, también los niños opinan y así conocemos en qué estamos fallando” (Idolina Gaona, Jal. Entrevista con padre de familia)

“Sobre todo los nuevos que van entrando, que la forma de resolver un conflicto es hablándose, así estás muy enojado. Y que cuando hables se te ha enseñado a recordar lo que observaron, lo que dijeron, de ponerle el nombre al sentimiento; que el niño pueda detectar de repente si está enojado o aburrido o intranquilo, a gusto o contento, y les decimos a ellos: todo tiene que ser congruente, tiene que haber una congruencia entre tus palabras, tú rostro, tu mirada, tu tono de voz, y a los niños les tiene que quedar claro cuando es una orden, cuando es una petición o una sugerencia” (Villa Educare)

“Con diálogo con los alumnos del conflicto, luego en grupo, con los padres de familia y por último con el grupo de apoyo”. “Diálogo, donde prevalece el sentido común, discusión sobre las consecuencias de los actos, lo que se les promete se les cumple, esto quiere decir, que si hay un acto correctivo no pasará por alto, se realizará”. “Muchas veces los alumnos dicen, es que lo que la niña dice lo cumple”. “Escuchando primeramente las partes involucradas en forma individual, después saco mis conclusiones, converso con ambas partes, informo al hogar sobre la decisión”. “Ante todo recorro al diálogo en primera instancia, segundo, a través del manejo de la conducta” (Costa Rica).

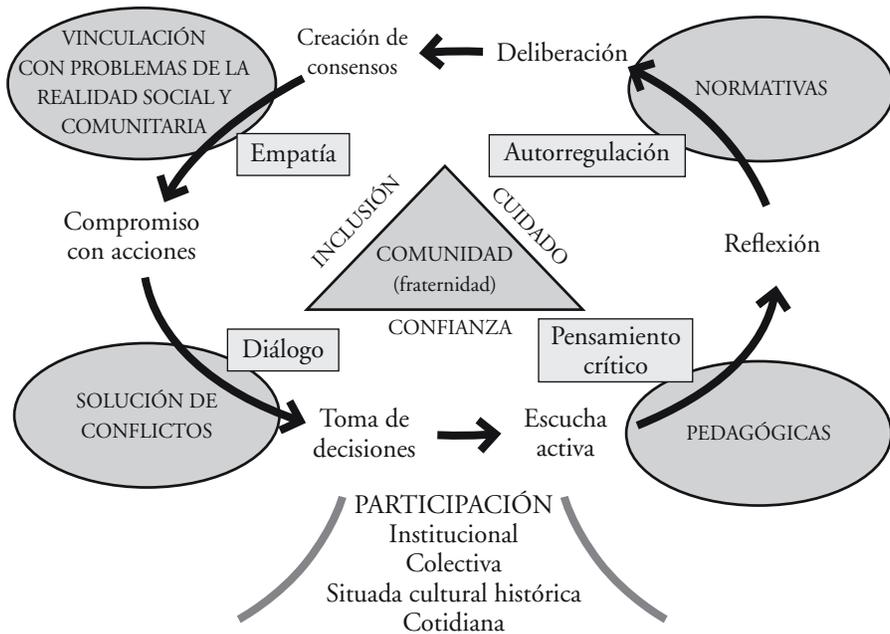
“En el manejo de conflictos platicar con ellos. O sea primero una vez se le llama la atención: “¿sabes qué? ya le faltaste al respeto, tú sabes que tienes otra segunda oportunidad, y tú sabes que no le debes de hacer a ese niño lo que a ti no te gusta. ¿A ti te gusta que te golpeen? No, entonces no golpees a otros. Y tú para exigir respeto primero tienes que darlo, yo no te puedo exigir que no me golpees si te estoy golpeando” (Justo Sierra, maestro).



Alumnas de la Escuela Justo Sierra, México

La figura 6 resume los hallazgos que ofrece el análisis de siete experiencias de escuelas innovadoras, en función de la construcción de responsabilidad y con ello, hacer posible que asociaciones de personas transiten de esta condición hacia la conformación de comunidades educativas cuyo valor último será la fraternidad.

FIGURA 6
PRÁCTICAS QUE CONSTRUYEN RESPONSABILIDAD



La revisión hecha hasta aquí permite, de alguna manera responder cómo sucede que algunas escuelas –aprendices de comunidades– logran construir prácticas: normativas pedagógicas de vinculación, de solución de conflictos, entre otras posibles. La manera de conducirlas permite generar procesos de participación que parecen espirales de aprendizaje suscitando una dinámica que se enriquece y recrea a sí misma de manera permanente y que produce gradual

e inadvertidamente, desarrollo moral en sus agentes, de tal suerte que van caminando en la dirección de hacerse cargo unos de otros. La aspiración a ser comunidad, siempre quedará por encima de las realizaciones; la fraternidad, un horizonte en construcción.

Los cambios son tan sencillos como fundamentales. Reconocer al alumno como otro legítimo, desde su diferencia, en su capacidad de crecer y aprender, como experiencia docente, desde la cual su quehacer profesional sufre un vuelco decisivo:

“Es que mi mamá dice que desde que entré a trabajar a Huellas soy otra persona”

“Sí, sí hubo cambios, tú aprendiste a ponerte en el lugar del otro, también del niño. Siempre hemos visto al alumno abajo, pero cuando comenzamos a establecer las normas de convivencia, nos empezamos a poner en el mismo nivel que el niño y veían que en ti podían confiar porque los compromisos partían de lo que ellos mismos querían” (Equipo de Convivencia. Aliro Lamas)

Experimentar una forma de convivencia respetuosa, un modo de ser escuela en el que todos tienen un lugar:

“Entre los niños aprenden desde el salón a que hay diferencias en los seres humanos y que no importa, que todos somos iguales, no aprenden a discriminar desde chiquitos y aprenden que todos somos diferentes y que todos somos iguales y a aceptar” (Madre de Familia Huellas, Jal)

“O, por ejemplo, hay gente que va a las fiestas o a los eventos de Huellas y dicen: “¡qué loco! Porque en las fiestas de Huellas no hay baños destrozados o niños peleándose y la comida que se ofrece es diferente”. Este tipo de reportes uno podría decir: qué simples; para nosotros son maravillosos porque es lo que la gente nota: que convivimos de otra manera y que nos relacionamos de otra manera”. (Huellas, Jal)

Y lo esencial, ofrecer a los niños un presente de escuela que les diga todos y cada uno de los días:

“Que yo soy importante y puedo aprender”

“Que aunque me cuesta yo tengo que hacer las cosas”

“Que en la escuela no me va a pasar nada”

“Que soy feliz y aprendo muchas cosas en la escuela” (Costa Rica)

BIBLIOGRAFÍA

- BOYD, D. (1989): "Moral Education, Objectively Speaking." En: James Giarelli (Ed). *Philosophy of Education*. Illinois: Philosophy of Education Society, pp. 83-100.
- BUZZELLI, C. (1997): *Origins, Differences, and the Origins of Differences in Moral Development: Parent-Child Discourse as Moral Activity*. *Developmental Review*, 17, 101-109.
- BUZZELLI, C.; JOHNSTON, B. (2002): *The Moral Dimensions of Teaching. Language, Power, and Culture in Classroom Interaction*. New York: Routledge Falmer.
- CAMPBELL, E. (2003): *The Ethical Teacher*. Maidenhead, UK: Open University Press McGraw-Hill.
- Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva de nivel básico* (2006). Tesis Doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- ENGESTRÖM, Y. (1987): *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to Developmental research*. <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- ENGESTROM, Y. (1999): *Activity theory and individual and social transformation*. [http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Components fromclmer/Component1/engestrom.html](http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Components/fromclmer/Component1/engestrom.html)
- ENGESTRÖM, Y. (2001): *Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, vol. 14, No. 1.

- FIERRO, C.; CARBAJAL, P. (2003): *Mirar la Práctica Docente desde los Valores*. GEDISA. México.
- GIDDENS, A. (2003): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorroutu, Buenos Aires.
- HALSTEAD, J.; TAYLOR, M. (2002): "Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research." *Cambridge Journal of Education*. Vol. 30, No. 2, pp. 169-202.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. (1998): *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- HOFFMAN, M. (1991): "Empathy, Social Cognition and Moral Action." En W. Kurtiness y J. Gewirtz (Eds). *Handbook of Moral Behaviour and Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 275-302.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del Desarrollo Moral*. Balbao: Descleé de Brouwer.
- LATAPÍ, P. (1999): *La Moral Regresa a la Escuela*. México: Plaza y Valdés-UNAM.
- "La invisibilización del alumno. Un fenómeno inadvertido en el sistema escolar mexicano. En: REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2007, Vol. 5, No. 4, 2007.
- MACINTYRE, A. (1987): *Tras la Virtud*. Crítica, España.
- NUCCI, L. (2001): *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OSER, F. (1986): "Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective." En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 917-941.
- PIAGET, J. (1985): *El Criterio Moral en el Niño*. México: Fontanella.
- POWER, C. (1985): "The Just Community Approach to Moral Education." *Journal of Moral Education*. Vol. 17, No. 3, pp. 195, 208.
- PUIG, J. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Paidós. Barcelona.
- PUIG, J. (2003): *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós. Barcelona.

- RICOEUR, P. (1996): *Sí mismo como otro*. Siglo XXI, México.
- SOLOMON, D.; WATSON, M.; BATTISTICH, V. (2001): "Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development." En V. Richardson (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, pp. 566-603.
- SPIEKER, B. (1991): "Indoctrination: The Suppression of Critical Dispositions" En: B. Spieker & R. Straughan (Eds). *Freedom and Indoctrination in Education: International Perspectives*. Cassell: London, pp. 16-29.
- TAPPAN, M. (1997): "Language, Culture and Moral Development: A Vygotskian Perspective." *Developmental Review*, 17, 78-100.
- TAPPAN, M. (1998): "Moral Education in the Zone of Proximal Development". *Journal of Moral Education*, Num. 27, vol. 2, pp. 141-160.
- VILLENAVE-CREMER, S.; ECKENSBERGER, L. (1985): "The Role of Affective Processes in Moral Performance." En: M. Berskowitz and F. Oser (Eds). *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VILLORO, L. (1997): *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. Fondo de Cultura Económica- El Colegio Nacional. México.
- WERTSCH, J. (1989): *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor. Madrid.
- WERTSCH, J. (1998): *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- YURÉN, T.; ARAÚJO, S. (2007): *Caleidoscopio: Valores, Ciudadanía y Ethos como Problemas Educativos*. Universidad Autónoma de Morelos. Ediciones La Vasija. México.

III

ANOTACIONES, DESDE LAS ESTRATEGIAS DE CADA CASO, A LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO TEÓRICO DE INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Miguel Bazdresch P.

Con la colaboración de Rosario González Hurtado.

INTRODUCCIÓN

Los casos de innovación en la convivencia escolar reportados en la primera parte de este documento, pueden verse tal y como si se desarrollaran con base en estrategias, acciones y actitudes tendientes a orientar la actividad hacia visiones de largo alcance contenidas en los propósitos de las instituciones y de las personas responsables o participantes en cada proyecto.

En este apartado se propone una mirada transversal de los casos que identifican esas estrategias, aunque nunca fueran explicitadas con este concepto por los actores y responsables; para verificar si algunas de ellas son comunes a los siete casos. Luego con base en esa identificación de lo común, se intentará cotejarlas con algunas teorías educacionales desde las cuales puedan interpretarse y formalizarse como “teoría de la innovación en convivencia”.

Desde luego, los apartados anteriores son también material a ser observado, pues en éstos se plantean los aspectos procesales de los casos, cuya dinámica social, afectiva y educacional, muestran a través vivencias y situaciones la realidad de tales estrategias.

1. ESTRATEGIAS COMUNES IDENTIFICADAS

Las estrategias identificadas en los casos, comunes a éstos, son las siguientes:

- a. **Comunicación permanente** entre los actores educativos. Esta estrategia contiene las actitudes que llevan a los actores a buscar o intentar congruencia

física y emocional en sus palabras, gestos, discursos, acciones concretas y propósitos, especialmente cuando está en juego el discurso pedagógico de la escuela y la toma de decisiones críticas. La estrategia se visualiza claramente cuando es observable el acceso fácil de los alumnos, maestros y padres/madres a los directivos. Se trata de una estrategia omnipresente en la acción innovadora. Las demás estrategias no se pueden pensar como practicables sin ésta. Esta estrategia, en algunos casos, produce la construcción de redes de comunicación e intercambio entre actores internos, externos y aún lejanos que facilita la participación y “densifica” el sentido de la innovación.

- b. Capacitación y actualización constante.** Se trata de una estrategia mediante la cual las prácticas de capacitación y actualización, comunes en todo el sector educativo, adquieren, mediante una construcción explícita del significado, un sentido común para los involucrados y al mismo tiempo adecuado a los diversos y hasta divergentes momentos y situaciones que enfrenta el proceso innovador. Esta estrategia hace posible construir un sentido subordinado a lo que pide el proceso innovador, contrario a una práctica deductiva (me capacito y luego aplico). Implica además, conocer y utilizar los recursos educativos disponibles en la institución para aplicar lo aprendido y enriquecer la práctica docente; y requiere crear y mantener espacios formales y abrir espacios informales de capacitación. La estrategia se concreta en acciones en la medida que se relaciona y aplica a la comprensión y manejo de la emergencia de nuevas situaciones y sus respectivas nuevas intenciones.
- c. Construcción / reconstrucción permanente de la cotidianidad.** Esta estrategia supone que la innovación (y la convivencia) no es una práctica que se suma a las prácticas escolares como “algo más” a realizar en la vida escolar ya suficientemente cargada de tareas y rutinas. Con esta estrategia la innovación constituye las prácticas escolares. Se nota cómo los actores aprovechan (utilizan) las circunstancias cotidianas para identificar y reflexionar sobre valores. Así, la propuesta valoral se asume como actividad reflexiva en la que niños / niñas, maestros/ maestras, directivos (y padres / madres, eventualmente) exploran y analizan la dimensión socio moral en el desarrollo de las actividades cotidianas y sus diferentes contextos por la que transcurre ésta. Conviene dejar constancia de que, en algunas escuelas estudiadas, la participación de los alumnos es menor que en otras.

“ Quizá la participación de los maestros / maestras más significativa es la que está implícita en su labor cotidiana como docentes; es en el seno de la vida escolar en donde ellos han instaurado su campo de acción para formar en valores, desde donde han podido realizar actividades que dependen del nivel de compromiso y apropiación de la oferta valoral que cada maestro ha desarrollado”.

- d. Inventar las relaciones intra escuela.** La estrategia consiste en que la adopción de valores se convierte en la estrategia base para establecer y actualizar la relación de los actores en el interior de la escuela, para la toma de acuerdos y para la atención de conflictos. La inclusión de los alumnos con alguna diversidad se convierte, así, en un dato de la relación cotidiana entre alumnos. Además, implica que todos los agentes educativos acepten a los alumnos con NEE y por tanto, establezcan una relación específica y explícita con ellos y logren integrarlos a la convivencia escolar.

2. ACCIONES CO-ESTRATÉGICAS

Las cuatro estrategias antes expuestas se complementan y se hacen vigentes, principalmente, mediante otras cuatro actividades comunes y subsidiarias. Es decir, las anteriores no pueden practicarse sin aplicar los programas de acción y actitudes vivenciales que se anotan a continuación. Son tan recurrentes en los casos, que conviene explicitarlas para discutir ese grado de subsidiaridad.

- a. Construir las reglas.** Esta actividad se trata de establecer, de manera participativa, las reglas para que cada grupo de agentes educativos asuma los compromisos con la escuela. Implica, por ejemplo, que se construya el reglamento de cada salón mediante un proceso participativo. Implica la participación de cada uno de los actores en función de la construcción compartida de las reglas y la revisión de los valores que las sustentan. No se trata de centrarse en los contenidos de las reglas, sino en la construcción de consensos para establecerlas. En algunos casos no se llega a la construcción participativa de reglamentos, pero sí a revisiones y aplicaciones de los mismos, vigiladas por todos los actores. Esta acción además, supone que todos los actores intra escuela (y en algunos casos extra escuela) se ciñen a los criterios que definen las normas.

“Los docentes centran su atención en las formas que utilizan para hacer cumplir las normas; los alumnos, en entender los valores que rigen las normas y asumir las consecuencias; y los padres de familia están extendiendo esta oferta valoral al ámbito familiar, ya que están centrados en la construcción de normas para sus hijos dentro de la casa. La idea es compartir estas estrategias y retroalimentarse entre sí para ir las mejorando cada vez más”.

- b. La solución de conflictos.** En esta acción se visualiza cómo las escuelas estudiadas disponen de alguna clase de procedimiento (pasos formales) para resolver los conflictos que se presentan en la vida escolar, aceptado, definido y aplicado con rigor. La aplicación de ese procedimiento está, muchas veces, complementada por acciones no formales o no previstas para facilitar la participación / intervención de los actores educativos en la definición de las reglas, en la identificación del conflicto y en la propuesta de la solución, así como en la vigilancia y reflexión sobre las consecuencias suscitadas en el cumplimiento de las sanciones.
- c. Participación de los padres / las madres de familia.** Se trata de la acción basada en la convicción de que, al participar en la innovación, cada actor educativo elige la forma de tomar parte en la construcción del proyecto, convirtiéndose en un agente educativo. Por consecuencia, se genera un cierto sentido de pertenencia, y las actividades y bienes serán mejor utilizados y cuidados. Además, se aplica en el ámbito de la constante verificación del cumplimiento de las normas, en el cual los padres / madres (y los docentes) se aseguran de que los alumnos sean los primeros en verificar el cumplimiento.
- d. Participación de los alumnos.** Esta acción co-estratégica significa el un alto nivel de autorregulación por parte de los alumnos. Son ellos, individualmente y en grupo, quienes verifican permanentemente, tanto en ellos como en sus compañeros, el cumplimiento de las normas. Además, la estrategia se extiende a promover el protagonismo independiente de los alumnos en las actividades escolares y fuera de ella. Sin embargo, es necesario explicitar que la autorregulación no siempre es protagónica; puede revestir un carácter solidario o aun darse de manera indirecta. Todo según el contexto social de la escuela concreta.

3. TEORIZACIÓN POSIBLE

La riqueza de los casos y la verificación de la complejidad del pensamiento de los promotores de la innovación, hacen imposible la identificación de una única teoría explicativa o comprensiva de las estrategias identificadas. Sin embargo, los elementos constitutivos de las estrategias y las co estrategias identificadas permiten, al menos de manera enunciativa, referirse a algunas conceptualizaciones que parecen subyacer en la animación de las innovaciones de los casos, sin asegurar ahora que en todos los casos son aplicables.

En primer lugar, se puede acudir a la teoría constructivista y a la humanista, cuyos principios y presupuestos de base, a saber, “construcción del aprendizaje” y “prioridad de la persona”, son congruentes con varias de las estrategias identificadas. Los casos se desarrollan en escuelas cuya comunidad educativa “aprende” de su quehacer para atender mejor las situaciones en las que se encuentran las personas que habitan las escuelas, aunque en ciertos casos no se expliciten los conceptos precisos o más usuales, y siempre se de cuenta de sucesos y propósitos con supuestos similares a los de esos paradigmas.

En segundo lugar, es evidente que los casos denotan un desplazamiento gradual del “constructivismo” hacia un marco “socio-constructivista”. La importancia de la “participación” se puede entender en ese marco. En esta línea, es evidente que en varios de los casos, la teoría del “desarrollo moral” atribuida a L. Kohlberg, puede inspirar la explicación teórica de algunas de las experiencias innovadoras y las estrategias de innovación, o bien puede utilizarse en la conceptualización de las estrategias.

Sin embargo, conviene dejar claro cómo las prácticas innovadoras se acercan a una ética de inspiración “comunitarista”, claramente diferente de la ética individualista propia de la modernidad, pues la construcción de relaciones entre los actores tiene en la inspiración comunitaria un marco teórico interpretativo con el cual pueden entenderse lógicamente las acciones y estrategias de los casos. La referencia constante al grupo, a los demás, a la colaboración y a la solidaridad, supone sin duda una idea de cierta superioridad del colectivo sobre lo propiamente individual. También la referencia permanente a la cotidianidad y la importancia que reviste la constante resignificación de la misma y la intelección de las prácticas realizadas bajo esta referencia, se facilita con antropologías sociales de inspiración comunitaria. Por ejemplo, la diversidad y la inclusión son sólo datos en una relación social comunitarista, es decir, en la comunidad no hay diferentes y nadie es excluyente.

La hipótesis anterior implica, en el fondo, que las innovaciones visitadas se pueden conceptualizar mejor con una teoría de antropología social y menos con una pedagogía. O al menos, la pedagogía de la innovación queda subordinada en su conceptualización educativa y aún didáctica, a una conceptualización de influencia socio-antropológico, y quizá desde una mirada ética que va más allá del “deber”, y que pone en el “compartir” su principio fundamental.

La permanente mención y revisión de la congruencia de los actores en los casos visitados, implica esta mirada de carácter ético, pues no se puede conceptualizar con una mera teoría educativa. Por ejemplo, las referencias a la convivencia que la vinculan a la construcción de la justicia y de la equidad en las costumbres, hábitos y prácticas escolares y sociales de los actores educativos, mediante el intento de ofrecer y hacer una educación de calidad, pueden pensarse con la idea de desarrollo operatorio explorada por Piaget o con la idea de “zona de desarrollo próximo” introducida por Vigotzky. Sin embargo, las prácticas referidas van más allá, pues implican una revisión de hábitos, costumbres y usos convencionales, incluso extra escuela. Estas prácticas no alcanzan a ser conceptualizadas con aquellas ideas de manera adecuada, pues implican un individualismo muy atemperado por la primacía de lo comunitario, al menos en ciertos ámbitos de la vida social e institucional, situación que tiene sin gran cuidado a los edificios teóricos psicológicos o psicosociales.

En tercer lugar, ciertos aspectos de la comunicación y de la construcción de la relación entre los actores, es posible teorizarlos desde el marco de la psicología humanista, que privilegia el desarrollo y el potencial humano. La integralidad de la acción humana, la construcción de un clima para la aceptación de las propias fortalezas y debilidades y el trabajo para conseguir un mayor nivel de apertura emocional y socio afectivo tiene, en las hipótesis de Carl Rogers y Abraham Maslow, un fuerte bagaje conceptual (aceptación incondicional, empatía, primacía de la necesidad humana básica, por ejemplo) aplicable a los sucesos innovadores.

Sin embargo, la profundidad de los cambios exigidos a los actores educativos, apunta a otra hipótesis pues implica una verdadera resocialización, es decir, ir más allá de la psicología. Una nueva socialización, implícita en las prácticas referidas, se ha de interpretar desde marcos de teorías de la socialización más radicales que las usuales basadas en los desarrollos de Max Weber, pues no se propone una

⁶ Ver Mardones, José M. (2003): *La vida del símbolo*, Sal Terrae. Madrid.

socialización “ideal”, sino una socialización “construyéndose” de manera permanente en las relaciones sociales, no sólo pertinentes a la realidad social, sino incluso en contra de lo frecuente, lo usual, lo común.

La primacía de la praxis en las innovaciones revisadas, pide una interpretación congruente. Quizá el desarrollo ético-político de la educación propuesto por Carlos Cullen (una educación basada en la relación ética desde la “alteridad, más allá de la diversidad y la diferencia, y con un “otro” asumido como “sujeto sapiencial” con el cual experimentamos una relación que se puede encerrar en la idea de “nosotros aquí estamos” como experiencia primera, anterior al individuo y a la comunidad) o de José María Mardones, quien propone una nueva socialización centrada en la construcción colectiva de una “nueva” dimensión simbólica (antes que una “nueva” dimensión valoral), son capaces de renovar los símbolos y por consecuencia, las relaciones sociales y los valores que las inspiran.

En suma, la hipótesis que se aventura aquí es que la innovación visitada en los casos documentados por la investigación requiere, para entenderse en su complejidad, un marco teórico más allá de la pedagogía (quizá sólo una nueva pedagogía radical o al menos un nuevo contrato pedagógico), y una revisión a la idea de “desarrollo” inspirada en Piaget y que Kohlberg retoma.

Asimismo, ir más allá de la teoría sociocultural de Vigotzky hacia una socio antropología del símbolo, que enfrente el reto de una socialización en un mundo de símbolos nuevos e inéditos; esta idea⁶ surge de la verificación de la caída de muchos símbolos usados hasta hoy (por ejemplo, la lengua nacional, la nación, la patria, la autoridad, lo sagrado, lo masculino – femenino), en el mundo moderno y que no han sido sustituidos con otros de aceptación general; lo cual deja en una cierta orfandad socializadora a los niños y los jóvenes, pues los docentes y la familia que recurren a esos símbolos anteriores sufren rechazo y crítica. Desde luego, la creación y legitimidad de nuevos símbolos no es una tarea de la escuela, pero ésta debe contribuir a resignificar los que aún pueden socializar y a abrirse a los nuevos símbolos que la sociedad en su conjunto esté legitimando. Por ejemplo, la autorregulación subjetiva y colectiva es un símbolo requerido por la democracia y la escuela puede ayudar a simbolizarlo. Una aplicación en el siglo XXI del símbolo y la práctica de la autorregulación será el cuidado por el medio ambiente.

Esta nueva socialización simbólica se aparta del supuesto ético kantiano del “deber ser” para ir hacia la experiencia como fuente del significado y a hacerse

⁷ Ver Cullen; Carlos (2004) *Problemas ético-políticos de la educación*. Paidós, México

cargo de la presencia del otro como alteridad (que supera la mera diversidad o la mera diferencia que compele a la inclusión como remedio), y privilegiar así, la experiencia del “nosotros” como supuesto de la ética. Este supuesto pide, ya en el terreno de la pedagogía, la revisión del contrato pedagógico para ir del encargo escolar de “enseñar” por quien sabe, hacia otro en el cual la experiencia primera de un “nosotros” que estamos aquí para aprender, es la base desde la cual lo que otros digan, hagan o contribuyan se legitima por igual. Así, el contrato se centra en acoger ese nosotros, cuidarlo y hacerlo productivo para todos⁷.

La convivencia deja de ser un concepto que corresponde aprender y aplicar para constituirse en una experiencia de sociabilidad, a su vez constitutiva del sujeto, en cuanto persona que entiende y valora; del agente, capaz de construir con otros y del actor, capaz de actuar en un mundo social y socializado, cuyas características no son, ahora, una mera contradicción con lo aprendido, sino ocasión de nuevas experiencias y aprendizajes.

Explorar desde la reconstitución del símbolo, permite innovar la convivencia como una manera de sentir-pensar (construir) la convivencia misma.

BIBLIOGRAFÍA

- CULLEN, C. (2004): *Problemas ético-políticos de la educación*. Paidós, México.
- MARDONES, J. (2003): *La vida del símbolo*, Sal Terrae. Madrid.
- MASLOW, A. (1968): *El hombre autorrealizado*. Kairos, Barcelona.
- ROGERS, C. (1970): *Educación y libertad*. Paidós. Barcelona.
- TODOROV, T (1991): *Nosotros y los otros*, (traducción: Martí Mur Ubasart). Siglo XXI, México.
- TODOROV, T. (1995): *La vida en común: Ensayo de antropología general*. (Traducción: Héctor Subirats). Taurus, Madrid.

IV

REFLEXIONES SOBRE LA CONSTITUCIÓN DE LOS
SUJETOS DE LA INNOVACIÓN

Carmen María Cubero V.

INTRODUCCIÓN

Señala Morin (1999:53) “[...] *todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia de la especie humana*” y es esta la realidad (o realidades) de los centros educativos. La escuela⁹ es, por excelencia, agente socializador que reúne diferencias y semejanzas, convergencias y divergencias, individualidades y colectivos, que en la cotidianeidad construyen las formas de relación, de convivencia, de armonía y desarmonía, de encuentros y desencuentros, de construcción, re-construcción y de-construcción de conocimientos y saberes, donde se aproximan los ideales y las posibilidades, las demandas y contrademandas de la cultura, el individuo y la sociedad.

La escuela y por ende la educación, tiene mucho de utopía, y así ha de ser; busca la construcción del futuro y es un instrumento de progreso humano cuando se mira con la perspectiva de los ideales de paz y justicia social. Integra el corto y largo plazo, el hoy y el “a lo largo de la vida”. Las utopías son necesarias para la educación, permiten soñar, permiten mirar con esperanza. Cuando la educación se mira prospectivamente como baluarte y patrimonio de la humanidad, aflora la urgencia de limar las tensiones que hoy agobian al ser humano, en lo particular, y a la sociedad, en lo general. Es la educación la que permite humanizar el crecimiento económico para proponerlo como desarrollo humano, visualizar las acciones presentes en la búsqueda de ‘lo deseable’ e incita a partir de la base (el individuo) a lo global (la sociedad).

Lo anterior resume los ideales de las siete escuelas estudiadas en la búsqueda de la convivencia, la participación democrática, la cohesión social mediante la

colaboración entre los actores educativos (alumnos, familia, docentes, directivos, autoridades del nivel técnico y político, universidades, comunidad).

Se analizará en este apartado, el papel del liderazgo y las bases de la autoridad, tal y como se maneja en las escuelas estudiadas, la legitimidad de los proyectos innovadores, las evidencias del protagonismo de los sujetos participantes y la visión que tienen del proceso vivido, así como la visión sobre las divergencias y convergencias que se presentan en el desarrollo de los proyectos y finalmente algunos supuestos que los enriquecen.

1. EL PAPEL DEL LIDERAZGO Y LAS BASES DE SU AUTORIDAD

La capacidad de reunir a las personas para llevar adelante una propuesta, un trabajo, es lo que conocemos como liderazgo. En la escuela las transformaciones más convincentes suceden cuando la dirección, docentes y alumnos se comprometen en desarrollar valores y estilos de convivir consensuados. Sin embargo, para que esos cambios perduren a través del tiempo se requiere que quien ejerza el papel de líder tenga la legitimidad necesaria para llevar a cabo los objetivos y metas propuestas. La dirección de una propuesta puede ser liderada por el director de la escuela, como en el caso de las escuelas mexicanas Justo Sierra o Villa Educare, un equipo de docentes, como en la escuela chilena Aliro Lamas Cantillo o bien una profesional docente emprendedora, como en la escuela costarricense José Martí. No obstante, en cualquiera de los casos, el papel del director de la escuela, sea como guía o como facilitador, juega un rol fundamental, lo cual se evidencia en los siete casos del estudio.

“una cuestión común a todas la mamás entrevistadas es que ven en el Director una importante figura de apoyo, esto las motiva a seguir construyendo planes y proyectos” (Investigadoras. Escuela Justo Sierra, México)

“En cuanto a la docente que lideró el proyecto, se relacionó con los padres de familia y apoyó y orientó a las docentes de grupo de forma clara y práctica” Investigadora. Escuela José Martí, Costa Rica

⁸ Por estrategia se entiende un patrón de comportamiento diseñado para lograr la cooperación de seguidores en el cumplimiento de metas organizadas.

“Las insistencias de la Dirección, que considera fundamental este equipo (equipo encargado de la convivencia) para el logro de sus objetivos institucionales”. (Investigadoras. Escuela Aliro Lamas, Chile)

En todos los casos estudiados, las acciones de la dirección son interpretadas o acogidas por la comunidad educativa como ‘*lo más importante, como lo que se debe o puede hacer*’. Si la dirección actúa con preocupación por la convivencia, es probable que logre facilitar o conformar una cultura escolar con valores compartidos, en cambio, si dedica poco tiempo para compartir con los otros, es altamente probable que la convivencia escolar presente actitudes y comportamientos que resten la armonía necesaria a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Según lo plantea Lashway, (1996:1), la persona que lidera una propuesta puede recurrir a estrategias⁸, “*cada estrategia enfoca la escuela a través de diferentes lentes, resaltando ciertos rasgos y favoreciendo determinadas acciones*”.

Un rasgo común apreciado en las escuelas del estudio, es que fueron tomando conciencia de la necesidad de hacer un cambio en este sentido, abandonando el estilo jerárquico para acercarse a estilos transformadores y de facilitación.

El estilo estratégico jerárquico se caracteriza por líderes que emplean el análisis racional para determinar las acciones a seguir y luego acuden a su autoridad formal para lograr los objetivos que se proponen. Quien ejerce de esta manera el liderazgo actúa como un planificador, centra su gestión en coordinar, supervisar, controlar, asignar recursos, establecer canales de información y desde ahí comunica sus decisiones (Deal y Peterson, 1994, en Lashway, 1996). La eficiencia, el control y la predicción de las acciones son la base de este tipo de estrategia. El problema, sin embargo, es que este modo suele disminuir la creatividad y el compromiso de la comunidad educativa.

En casos como las Escuelas Idolina Gaona de Cosío (Jalisco) o Justo Sierra (Guanajuato), el liderazgo responde más a un **estilo transformacional**. Este tiene su base en la motivación, en el establecimiento de metas claras y en los valores, definidos a partir del consenso. Los ideales son parte de la cotidianidad de la vida escolar, lo mismo que la valoración intelectual. El director o el líder dedica tiempo a conocer, comprender e interpretar los sueños de la comunidad educativa (Op. cit.). Los líderes transformacionales “alientan la aceptación de metas de grupo; transmiten expectativas de alto rendimiento; crean entusiasmo intelectual; y ofrecen modelos apropiados a través de su propio comportamiento” (Lashway ,

cita a Leithwood, 1993) A su vez, las estrategias por sí mismas ofrecen un propósito y significado que facilita la unión de las personas participantes o relacionadas con las propuestas, ya que la pueden ver como “una causa compartida”. Según plantea Lashway (1996), para que las estrategias transformacionales se alcancen se requiere de destrezas y habilidades intelectuales muy desarrolladas.

En el caso de la Escuela José Martí (Costa Rica), quien lidera la propuesta innovadora se aproxima a un **liderazgo facilitador**. Este estilo se define como “*los comportamientos que aumentan la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar el rendimiento.*” (Conley y Goldman, 1994, en Lashway, Op. cit.) Para lograr lo anterior un requisito indispensable es procurar la participación de todas las personas de la comunidad educativa en los procesos escolares, particularmente aquellos relacionados con la resolución de problemas y la toma de decisiones. El compromiso y el convencimiento son las herramientas para alcanzar las metas. Se requiere la reunión en la cotidianidad para que las estrategias alcancen el objetivo propuesto. Quien lidera es parte activa del proceso en una relación de tipo horizontal, por tanto su función obedece más a acciones de coordinación, de colaboración y de construcción de equipos de trabajo, en los cuales los participantes pueden desarrollar sus propias habilidades para liderar acciones o situaciones en las que, como equipo, pueden tener mayores oportunidades de éxito. El manejo del conflicto se hace de forma positiva y oportuna, velando por una adecuada y sana red de comunicación. Una precaución a considerar en este estilo de liderazgo, es que la responsabilidad no se torne difusa.

Es así como en la Escuela José Martí algunos líderes demuestran haber alcanzado legitimidad a través del conocimiento, el convencimiento y los resultados, contando con el apoyo de la dirección del centro educativo. De igual forma, en la Escuela Aliro Lamas (Chile) se aprecia el liderazgo logrado por el Equipo de Convivencia. Por su parte, la Escuela Villa Educare evidencia estrategias de dirección *facilitadoras* en la gestión de la convivencia y la inclusión, mediante la planificación de capacitaciones, el trabajo de análisis y la reflexión de sus prácticas.

En otros casos pareciera que el liderazgo oscila, como en los centros educativos Huellas y Monte Asís, entre la propuesta transformadora y la facilitadora.

A su vez, en las siete experiencias se aprecia un convencimiento y compromiso mayoritario de la comunidad educativa, en la búsqueda de una convivencia armónica, norte que guía su accionar. Expresiones tales como “*niños felices*”,

“respeto entre los participantes”, “educación diferente”, “sensibilidad a la diferencia”, “tolerancia”, “paz y tranquilidad”, “mejores logros”, “mejor rendimiento”, “más reflexión”, “crítica”, están presente a lo largo de las monografías. Son evidencias de escuelas que han tomado un camino diferente para plantear su proyecto educativo.

Desde otro ángulo, el desarrollo del ser humano, fin último de la educación (Delors, 1996) y la propuesta de que uno de los pilares de la educación es “aprender a ser” mediante el ejercicio de *“...la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación necesarios para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino”* (Op. cit.: 106), sólo se puede fomentar en ambientes escolares no autoritarios. Jóvenes, niñas y niños requieren de espacios mediados por valores de respeto mutuo y fraternidad, donde se motiva a cada uno a reflexionar con claridad acerca de los valores que rigen la convivencia. Esto es precisamente, lo que se rescata de las experiencias reseñadas en el estudio.

La búsqueda de alternativas para que la escuela sea un lugar donde cada cual puede desarrollar su identidad y sentido de pertenencia, que permita el mejoramiento de la calidad de vida de toda la comunidad (con la esperanza que trascienda incluso más allá de la escuela), sólo se puede alcanzar a través de adultos que están dispuestos a replantearse su concepto y ejercicio del control y el poder. El cambio se da cuando se adquiere la convicción de que todos los actores del proceso educativo, incluso el director y el maestro, son co-responsables en la aventura de convivir armoniosamente.

Una serie de características destacan a los líderes o al ejercicio del liderazgo, condiciones que la teoría señala como propias de personas que lideran procesos exitosos: la construcción de afectos y conocimiento mutuo; el compromiso y el empeño hacia la tarea; la comprensión del otro; la voluntad permanente de hacer el bien; la comunicación efectiva: saber escuchar y hablar con respeto al otro; la capacidad para trabajar en equipo; la solidaridad como valuarte en las relaciones interpersonales; y la claridad y conocimiento sobre las metas que están propuestas.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LEGITIMIDAD DE LOS PROYECTOS INNOVADORES EN LOS DISTINTOS ESTAMENTOS DE LA ESCUELA

La vía para construir la legitimidad en las diferentes escuelas varía, los caminos propuestos respondieron a realidades “de nacimiento” diferentes en cada una. Aún así, el resultado tiene un denominador común: participación, convencimiento, apoyo, credibilidad, compromiso.

Al analizar cada una de las monografías se encuentra que en todas se presentaron dificultades en el inicio de la experiencia. Ya sea porque la inquietud inicial surgió de una persona o un grupo pequeño de personas que sintieron la necesidad de buscar otras alternativas de relación o convivencia (Villa Educare, Huellas, Monte Asís, Justo Sierra, Idolina Gaona), o porque debían responder a una demanda académica (José Martí, Aliro Lamas). En todos los casos fue necesario invertir tiempo y recursos para lograr el convencimiento de una buena parte de la comunidad educativa. Todas requirieron ganarse la legitimidad de sus propuestas. Tanto las estrategias seguidas como los niveles de compromiso asumidos por la comunidad educativa varían, generándose el impulso y la adhesión en distintos niveles de los sistemas educativos: político, técnico o colegiado.

“a decir de los entrevistados, ha sido el Director quien ha concitado –siendo el mismo quien da el crédito a toda la comunidad educativa– un proceso de cambio en el cual cada agente ha tenido que asumir su responsabilidad y concientizar el papel que ha jugado para concretar una rica y compleja experiencia innovadora que ha mejorado la convivencia escolar de manera muy significativa”. (Investigadoras. Escuela Justo Sierra)

“trabajamos (el servicio de apoyo educativo) en forma coordinada. Las actividades que se realizan en las aulas se integran y las llevamos a cabo juntas. Las docentes tienen su propia estrategia de implementar el manejo de la conducta, nosotros somos apoyo. Se les da ideas y recomendaciones, cada una con su disposición y creatividad las aplica. Al ser parte de nuestra labor docente y la temática está incluida en las responsabilidades, se facilita el acercamiento a las aulas y la atención directa de estudiantes”. Maestra Líder. Escuela José Martí

“se generó una cercanía inédita entre los profesores, lo que redundó en un mejoramiento del clima laboral, y, en consecuencia, en una convivencia más armónica con los estudiantes”. (Investigadora. Escuela Aliro Lamas)

Se debe mencionar también, la necesidad que tuvieron los centros educativos estudiados de encontrar entes externos que mediaran en el trabajo propuesto o que le dieran legitimidad a las personas dispuestas a asumir el reto de provocar el cambio. Las Universidades –públicas y privadas– juegan un papel importante como fuentes de apoyo para legitimar acciones o como desarrolladoras de programas y proyectos que investigan, conciertan y proponen alternativas para atender la convivencia escolar. A saber, apoyaron estas gestiones: la Universidad Católica de Chile y su Programa VALORAS; la Universidad de Costa Rica por intermedio del Instituto de Investigación en Educación (INIE); la Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato, el ITESO en Guadalajara, Jalisco; las Secretarías de Educación y sus diversos programas, por ejemplo, el Programa de Escuelas de Calidad al que se adscribió la Escuela Idolina Gaona.

A pesar de los esfuerzos y la validación alcanzada de la experiencia por parte de la comunidad educativa, un riesgo vital asociado a este apoyo externo, puede ser la excesiva dependencia, para la continuidad del proyecto, de las personas que los proponen, de apoyos extra escuela o bien de las políticas y acciones de personas ajenas al proceso. El programa innovador puede perder su eficacia y quedar reducido a acciones esporádicas e individuales, si la comunidad educativa no asume después de un tiempo, la co-responsabilidad de su construcción. En estos casos, la legitimidad se deposita fuera de la propia comunidad educativa, lo que impide a la institución crecer y avanzar en el desarrollo de su experiencia innovadora.

“la falta de apoyo del sostenedor fue generando impotencia y rabia, hasta que a fines del mismo año, decidieron finalizar sus labores de coordinación. El cese del trabajo del equipo implicó la paralización de las actividades orientadas al desarrollo de la convivencia escolar” (Investigadoras. Escuela Aliro Lamas)

La legitimidad de experiencias de formación en convivencia democrática y cultura de paz, también se gana por la manera como enfrentan los conflictos propios de la vida en común. A este respecto, una cualidad compartida de las es-

cuelas reside en su búsqueda de resolver conflictos haciendo visibles los valores en juego y poniendo en ejercicio las habilidades aprendidas para desarrollar mejores relaciones interpersonales (maestros-alumnos; maestros-familia; escuela-familia; escuela-maestros; escuela-alumnos; alumnos-familia, cuerpo directivo, comunidad, etc.). Si bien se tiene conciencia que el conflicto genera incomodidad, dolor o rabia, éste se asume como un detonante para el aprendizaje y desarrollo de las personas, mediante la búsqueda de caminos y acciones para resolverlo.

En efecto, la coherencia interna con el discurso respecto de una cultura de paz y fraternidad, da o resta legitimidad a sus conductores y presenta la necesidad de realizar cambios profundos en la manera como tradicionalmente se abordaba la convivencia. En términos generales se podrían visualizar dos grandes opciones: una primera sería problematizar los conflictos y enfrentarlos a partir de considerarlos una complicación o un caos, con soluciones enredadas, marcadas por la búsqueda de ‘culpables’ (en ocasiones se culpabiliza a la familia, o ésta, a la escuela) o de ‘chivos expiatorios’ (chicos y chicas a quienes se etiqueta con el calificativo de problemáticos). Una segunda opción sería, plantear los conflictos como oportunidades para el aprendizaje y crecimiento personal y colectivo. Esta segunda opción es a la que apostaron las escuelas estudiadas, de ahí que aunque el proceso de cada una de ellas es diferente, la legitimidad es concedida en forma clara y asumida por los diferentes actores del sistema.

3. EVIDENCIAS EN LA CONSTITUCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA INNOVACIÓN

La innovación, para que sea tal, debe permitir a la persona o al grupo la posibilidad de crear alternativas a la rutina o cotidianidad, sin dejarla de lado; debe dejar volar la imaginación pero con los ‘pies sobre la realidad’; debe capitalizar la experiencia, la historia construida por la organización sin amarrarse a ella y de esta manera enfrentar (o confrontar) la problemática que se desea abordar; así como mantener la disposición de atención a las necesidades que se puedan ir presentando, con una actitud abierta, dialógica y flexible. En cualquier caso, la meta o el ideal debe mantenerse como el norte o la estrella que guía la propuesta y es lo que se preserva en todo el proceso.

La innovación tiene como característica fundamental que debe provocar el cambio, y el cambio siempre lleva consigo la necesidad de apropiación y adapta-

ción a la nueva realidad que se va construyendo. En ese proceso se requiere concitar progresivos niveles de participación de todos los estamentos y actores de la comunidad educativa, estrategia y objetivo fundamental de todas las experiencias estudiadas. Por tanto, se planifican y realizan actividades y acciones que faciliten la participación positiva de todos los actores y promuevan el compromiso con la institución. Como dice Victoria Peralta (1996: 57) *“La idea central es que si queremos conformar sociedades realmente participativas en nuestra Latinoamérica, la educación debe dejar de concebirse como un proceso de decisiones de élites o de tecnócratas, sino convertirse en una instancia en la que el educador como profesional que es, orientará, apoyará todo lo que sea necesario, pero eso no significa un asumir todas las responsabilidades que las familias y las comunidades deben realizar en función a su propio proceso de desarrollo.”*

Al generar crecientes niveles de participación en las decisiones, sus miembros la comienzan a reclamar y exigir, como una parte esencial a los procesos de mejoramiento de la escuela:

“En un principio, sin saber las raíces y todo eso, te choca, es como que te lo están imponiendo ¿qué participación tuvimos nosotros? ¿Qué consultas nos hicieron? ¿Por qué no nos preguntan? Pero afortunadamente el colegio se dio cuenta de esta reacción e hizo la presentación de toda la evolución que ha tenido en el tiempo y al momento de escucharlo te das cuenta de que tienen toda la razón, que lo que tu pensabas en un principio fue una reacción caliente... porque tu pensaste que te lo estaban dictatorialmente imponiendo, pero participaron los alumnos, los profesores, la dirección del colegio”. (Grupo de Padres. Escuela Monte Asís)

Para una participación nutritiva y enriquecedora, una parte importante del apoyo que brindan las Universidades a la mayoría de las innovaciones apunta a permitir a los agentes del proceso desarrollar habilidades que promuevan la convivencia democrática y la integración cooperativa de todos.

En los casos estudiados el proceso de apropiación y adaptación tuvo ritmos diferentes, en algunos casos se asumió con relativa facilidad, por ejemplo la Escuela José Martí en la que las maestras de segundo grado perseveraron en su interés, las familias se integraron, la dirección cumplió su rol de apoyar el proyecto y los resultados fueron determinantes en el sostenimiento de la innovación.

En Villa Educare se puede apreciar una situación similar, la dirección educativa y administrativa buscó alternativas diferentes para enfrentar las acciones educativas y poco a poco logró un cambio en el cuerpo docente y de apoyo.

En la Escuela Justo Sierra, la toma de conciencia que hace la dirección, permite la apertura a la participación de la comunidad educativa de manera que logra conciliar intereses que benefician a los niños y niñas, y que enriquecen también a las familias. Caso similar al que vivencia la comunidad educativa de la Escuela Idolina Gaona de Cosío, donde las familias se han incorporado como agentes activos de la innovación, debidamente guiados y con claros roles en su participación.

En el caso del relato de Huellas, el ideal del cuerpo directivo (y de las socias), ha permeado el proyecto educativo para que, tal y como se lee en la monografía, no se visualice como una innovación, sino que *“Huellas es el proyecto y la innovación”* Investigador. Escuela Huellas.

La Escuela Monte Asís y la Escuela Aliro Lamas tienen claridad en la necesidad del cambio y buscan la guía del Programa Valoras para implementar metodológica y ordenadamente las herramientas que le permitan ser exitosos. La imaginación, creatividad, sistematicidad y apoyo se convierten en la fortaleza para incorporar, de manera innovadora, a la comunidad educativa: estudiantado, cuerpo docente, directivo y las familias.

“Ellos (los estudiantes) estiman que la convivencia positiva en el colegio se debe a que la institución se preocupa por ellos, hablan constantemente del tema y se dan los espacios necesarios para la resolución de conflictos”
(Investigadoras. Escuela Aliro Lamas)

“los diferentes actores del centro escolar, han ido tomando conciencia en diferente medida, de que coordinarse y cooperar es el medio más importante para el logro de las metas que se proponen en la escuela”.
(Investigadora. Escuela Idolina Gaona)

“Estas reuniones representan un espacio sencillo y permanente de encuentro y diálogo con padres y madres de familia; se llevan a cabo ejercicios, conversaciones y tareas semejantes a las desarrolladas con los alumnos, de ahí que tienen además, un carácter formativo”.
(Investigadoras. Villa Educare)

4. ROLES Y DESAFÍOS DE LOS DISTINTOS AGENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NUEVA CULTURA ESCOLAR

La preocupación por clarificar cuáles son las tareas y roles de los distintos agentes del proceso y los ámbitos de su participación, es una estrategia de organización común a las experiencias. Cada una de las personas tiene un papel que cumplir, y su función debe estar en armonía con la del resto de los actores. Así, los equipos de convivencia, las direcciones académicas o bien los servicios de apoyo se convierten en los entes encargados de administrar el necesario equilibrio entre todos, para que la armonía en la convivencia y la inclusión sean posibles. Los niños tienen claro su papel y el del resto del personal docente y directivo, los docentes, a su vez, tienen claridad de lo que los niños deben hacer y lo que las direcciones o los equipos de convivencia están solicitando y las familias se van poco a poco incorporando en la dinámica del trabajo innovador.

“Hubo mucho tiempo por parte de papás incluso como que me veían como la nueva, así como que fue mucho apoyo de ellos (...) Como que todas las maestras me apoyaron. Y de ahí fue aprender de esas estrategias porque yo la verdad no sabía, de verdad no sabía; fue algo nuevo y ya fue aprender de cómo le hacían ellas. Y sí, se habló con papás, se recomendó terapia y todo eso a los papás y sí hubo un cambio en la niña, ya después fue como seguir trabajando con la niña para que no volviera a recaer. Pues yo creo en ella influyó mucho el sistema de la escuela, el manejo de la disciplina aquí en la escuela. Y el hacerla consciente de lo que hacía, la reflexión con ella”. (Maestra Villa Educare)

Para avanzar en el fortalecimiento de una nueva cultura de relaciones y de organización escolar, equipos docentes y directivos se ven constantemente llevados a “conectar” a todos sus miembros (incluidos ellos mismos), con las nuevas formas de resolver los conflictos, de enfrentar las dificultades de convivencia, de superar las contradicciones y diferencias, con base en el respeto profundo del otro y la reflexión compartida.

“yo estoy desde que se fundó el colegio y he trabajado en otros colegios. Aquí hay una propuesta diferente, aquí hay una intencionalidad bien clara que ha sido desde el comienzo, pero no basta con una declaración

para que suceda. Para que realmente suceda hay que estar trabajando permanentemente o en estas reflexiones, con los profesores, o en las reuniones de apoderados, o con el centro de padres o con el centro de alumnos". (Subdirectora. Escuela Monte Asís)

Este es un punto crucial de la gestión, no resuelto y de tensión permanente, puesto que la convivencia escolar requiere un constante ejercicio de búsqueda de congruencia con los valores e ideales predicados. A su vez, el micromundo de la escuela se inserta muchas veces en una convivencia familiar y social agresiva, individualista, violatoria de normas y acuerdos, contraria al respeto y la reflexión.

"La gestión de la tensión contradictoria implica una alta dosis de vigilancia y supervisión muy alta, que sólo es posible conseguirla en permanente diálogo entre los actores, para procesar y reflexionar sobre cualquier situación emergente que pueda romper el equilibrio entre la búsqueda de la innovación y las realidades externas." (Investigador. Escuela Huellas)

En boca de un padre entrevistado queda clara la preocupación:

"Creo que es muy importante el cómo nos están viendo y cómo lo vamos viviendo... esa integración, a mí me preocuparía un poquito más que esto se convirtiera en la "Isla de la Fantasia" (alude a un programa de televisión) ...aquí vivimos cosas maravillosas, ...todo buena onda y cuando sales y te enfrentas al mundo real, que la gente no está en el mismo tenor que tú, vale "gorro" [lo aprendido y asimilado]. Creo que de repente eso les puede pasar un poco a los chavos ¿no?". (Padre. Proyecto Huellas)

Los modos de conducir la formación en convivencia se ven, también, interferidos por problemas interpersonales, es decir situaciones en las que las personas se sienten amenazadas en el logro de sus objetivos, sean estos laborales o personales. Esto provoca conflictos emocionales que, generalmente, entorpecen el desempeño de la persona causando dificultades en el ámbito psicosocial (Tribelli y Nieto).

“Y no teníamos el conocimiento general de disciplina. Y aunque no sabíamos en aquel momento qué era una secuencia de reflexión, decíamos (al niño que la maestra enviaba a la dirección): ‘A ver, qué pasó’, y luego de conversar lo regresaba al salón. Y volvía la maestra bien enojada: ‘Es que nada más dices que te los mande y llegan como si nada’. Y bueno, se platica con ella y se le dice: ‘A ver, ¿tú qué quisieras que se hiciera?’ –‘No, pues que se les regañe, que se les mande un reporte’. (...) Yo hablé con el niño, pero la maestra eso no lo veía cómo hacer algo: Es que nada más lo mando a la dirección y no se hace nada”, me dice, pero sí lo hacía y bueno, en ese entonces nosotros no sabíamos cómo fundamentar eso.”
(Directora. Villa Educare)

Situaciones como ésta probablemente provocaron que el personal docente se sintiera, inicialmente, sin respaldo, y la amenaza de que hablan Tribelli y Nieto de no poder cumplir los objetivos propuestos, ni poder manejar la situación, provocaban enojo y frustración en uno o varios de los agentes y desazón y dudas en la dirección. La búsqueda de fundamentación, la propuesta de un programa de capacitación y asesoría fue la forma elegida para superar el problema experimentado en escuela de Villa Educare.

“En términos generales se detectan relaciones cordiales y de solidaridad entre ellos, sobre todo en cuanto a la orientación en aspectos pedagógicos y de convivencia con los alumnos. Las directoras reportan que se han dado recientemente algunas diferencias entre ellas, por lo que participaron en un curso que contribuyera a su integración y tienen pensado hacerlo de manera periódica. No obstante las maestras piensan que estas diferencias derivan de la distancia generacional entre ellas, más que problemas de fondo. También dijeron que cuando había susceptibilidades entre ellas lo aclaran directamente.” (Investigadores. Villa Educare)

Lo que mueve a los líderes de las experiencias, son valores como el respeto, la tolerancia, el convencimiento y la búsqueda de consenso, en la búsqueda de integración y confianza. La comunicación actuó como un aspecto clave en el manejo de los problemas, siendo el diálogo la forma común de interactuar entre todos los agentes sociales. Se expresan pensamientos, divergencias, y se escucha lo que la contraparte desea manifestar.

“Su historia representa una búsqueda incesante por construir un modelo de escuela inclusiva a partir de una estrategia que promueve, mediante el diálogo, la reflexión y la búsqueda permanente de propuestas, el desarrollo humano integral y la convivencia armónica de sus miembros”. (Investigadoras. Villa Educare)

“A nivel de estudiantes se aprecia la capacidad de diálogo, el respeto, la solidaridad y la ayuda entre compañeros y compañeras, situación que según su experiencia, difícilmente se da en otros lugares”. (Investigadoras. Escuela Monte Asís).

La comunicación es el factor clave para la resolución de conflictos y dificultades. Con canales claros y con buenas habilidades para escuchar y para ser asertivos, se ha trabajado en todos los casos, de tal forma que las personas de la comunidad educativa pueden llegar al centro educativo con confianza, plantear sus inquietudes y participar en la búsqueda de soluciones o alternativas para la resolución de las diferencias. Todas las personas que conforman la comunidad educativa tienen la certeza de que van a ser escuchadas.

Se aplica el modo de “Entrevista colectiva entre directoras, maestro, padres y alumno(s) involucrado(s) cuando un caso no ha tenido solución en el nivel anterior y se propone para escuchar la reconstrucción de los hechos con la participación de todos los actores.” (Investigadoras. Villa Educare)

El reconocimiento de las emociones que surgen de las vivencias, forman parte de la cotidianidad de estas escuelas, proyectándose desde el aula. La gran mayoría reconoce que los cambios son necesarios y que se pueden enfrentar y adaptarse a ellos, con base en el diálogo y la reflexión.

“Se enojan con facilidad y les es difícil escuchar sin reaccionar en forma negativa, no pueden perder en un juego, quieren que las cosas se les den inmediatamente. Estos niños reaccionan inmediatamente con golpes, no esperan a que se les explique, simplemente agreden con palabras o golpes. Cualquier situación por más mínima que esta sea, los hace enfadar y reaccionar contra otros. Si el adulto les dice NO, ellos se enojan o hacen berrinche al no obtener lo que quieren. Si pierden en un juego se enojan”. (Maestras. Escuela José Martí)

También se asume con claridad la importancia de correr riesgos si se quiere cambiar la realidad (o realidades). Las dificultades se deben aprender a mirar desde nuevas actitudes, y a considerarlas como oportunidades, presentándose como un rasgo primordial la disposición a aprender constantemente, a ser flexibles y a meditar.

5. PARTICIPACIÓN, DELEGACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD EN EL CURSO DE LA INNOVACIÓN

Siguiendo a Aznar (2004) se acepta que las estructuras de participación dependen del contexto donde se vayan a instaurar, así como de los mecanismos que se usen para facilitar dicha participación. Hay una serie de criterios generales propuestos por la Comisión de las Comunidades Europeas (1996:84) que, aplicados a este estudio, permiten analizar la participación en los proyectos de innovación realizados en las escuelas:

- *La importancia de no realizar imposiciones de programas definidos de forma vertical.* Tal y como sucede en la dinámica participativa seguida en las escuelas en estudio, la solución a la problemática identificada se busca a partir del establecimiento de relaciones e interacciones horizontales, utilizando el método del convencimiento y técnicas que respondan a él. En general, la mayor parte de la comunidad educativa reconoce el esfuerzo realizado y conoce el rol que tiene dentro del proyecto.
- *Relacionar los temas con aspectos de la vida local.* Esto ha permitido que aún en el caso de que se eliminara el apoyo económico, las personas tengan claras las bondades alcanzadas con el proyecto. Esto se ve bien reflejado en las instituciones, pues los sujetos participantes le dan un significado importante a su experiencia en la vida del centro educativo, incluso algunos de ellos, docentes y padres y madres manifiestan los logros de la propuesta desarrollada en la escuela y los transfieren a la cotidianidad de la vida familiar.
- *Usar una terminología comprensible y materiales para el público.* En la monografía de la escuela Aliro Lamas, se reseña con claridad cómo el uso de materiales proporcionados por el programa VALORAS permitió la participación de las distintas personas en los procesos educativos. De la conversación y discusión sostenida con las maestras de la Escuela José Martí, surge una propuesta que

partió de un proceso de investigación universitario. A su vez, en la Escuela Idolina Gaona de Cosío, fruto del diálogo sencillo con las madres se logra construir un clima escolar que ha beneficiado a todos.

- *Poner de relieve la importancia de cada representante en los procesos de consulta o debate.* En todos los proyectos de innovación reseñados, se destaca el esfuerzo realizado para que cada agente de la comunidad educativa tenga clara la relevancia de su participación así como delimitado su ámbito de acción. Incluso, en algunas ocasiones, se han presentado reclamos por no participar desde el principio en la experiencia.
- *Proyectar la posibilidad de conseguir los objetivos de sostenibilidad.* En todos los casos existe una firme acción para proseguir en los ideales propuestos. Ello hace consciente a los actores de los riesgos, las amenazas y la propia vulnerabilidad, particularmente cuando se trata de financiamiento, de asignación de tiempos y espacios necesarios para la construcción de los proyectos.
- *Perseverar en la búsqueda de soluciones alternativas ante los problemas que se resisten.* Este es un aspecto central para el éxito de los proyectos. En los centros educativos no todas las personas han estado dispuestas a asumir el cambio y se hace necesario buscar nuevas rutas de desarrollo de la experiencia. La resistencia forma parte de los procesos realizados y en casi todos los casos se han realizado acciones concretas para lograr el acercamiento de las personas más resistentes, en un marco de respeto y tolerancia.
- *Accesibilidad a los procedimientos de toma de decisiones mediante la aplicación de mecanismos de apertura y transparencia.* Este es quizá uno de los ejes de convergencia de los proyectos; en todos ellos la toma de decisiones se realiza en forma democrática, clara e informada. Ello ha propiciado un alto grado de legitimidad y compromiso.
- *Subrayar el concepto de equipo de trabajo.* La orientación participativa parte del principio de que el trabajo de convivencia y de integración debe ser realizado en conjunto y en equipos (estudiantes, familia, cuerpo docente, cuerpo directivo, personal administrativo y de apoyo). Aún más, el hilo que permea la cohesión de grupo es la propuesta valoral: el compromiso como valor inicial, el respeto, la responsabilidad, la motivación y el interés.

A manera de conclusión, Ianni propone que “La función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor”. Justamente esto es lo que se hizo en las escuelas participantes de este estudio, buscar, desde diversas perspectivas, formas diferentes para lograr la convivencia escolar a que se aspira, convencidos sus líderes y agentes que solamente de esta manera es posible el cambio educativo que permite el mejoramiento de la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- AZNAR, P.: La agenda 21 escolar: proyecto de participación comunitaria en la educación para el desarrollo sostenible. 2004. http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2004_04aznar.pdf Recuperado el 18 de enero de 2008.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996): *Ciudades europeas sostenibles. Informe del grupo de expertos sobre el medio ambiente urbano*. Bruselas. Dirección General XI. Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
- IANNI, N.: *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. En: Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Agosto-septiembre de 2003. Recuperado el 10 de enero de 2008 de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- LASHWAY, L.: *Las estrategias de un líder*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR ERIC Identifier: ED468636 <http://www.ericdigests.org/2003-3/lider.htm> Recuperado el 17 enero 2008.
- MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Correo de la UNESCO, México.
- PERALTA ESPINOSA, M. (1996): *El currículo en el jardín Infantil (un análisis crítico)*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- TRIVELLI y NIETO (s.f): *Liderazgo Estratégico*. Fundación Semilla. Recuperado de <http://www.escsindical.wordpress.com/modulo-habilidades-directivas-y-de-liderazgo/> Consultado el 23 de enero 2008.

Las últimas décadas se han caracterizado por un especial dinamismo en la transformación de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Los estudios en torno a la innovación educativa han permitido constatar que existe una gran actividad que es poco difundida y compartida entre los países. También han puesto de manifiesto la ausencia de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar los procesos de cambio y aprendizaje.

A partir de esta realidad, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), ha decidido generar un espacio regional de reflexión e intercambio para la construcción colectiva de conocimientos en torno a las innovaciones educativas. Se trata de la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Red INNOVEMOS, que promueve, además, el mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles, modalidades y programas.

Es el sentido de esta publicación –tercer volumen de la “Colección Innovemos”–, resultado de estudios realizados en el contexto del Primer Fondo Concursable de Proyectos de Investigación sobre experiencias educativas innovadoras, impulsado por la Red INNOVEMOS en 2007, y que contó con la participación de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Perú y Venezuela.

Los invitamos a leer, analizar y compartir con sus equipos de trabajo esta publicación en el profundo deseo de seguir construyendo juntos un marco de referencia compartido sobre la teoría y práctica del cambio y la innovación educativa en la región.