RED INNOVEMOS UNESCO

Construir respons-habilidad en la convivencia escolar

Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile

Responsables de Sede y/o Casos

Bazdresch, Miguel
(Responsable Sede y Caso, ITESO, Jalisco México)
Cubero, Carmen María
(Responsable Sede y Caso, Universidad de Costa Rica, Costa Rica)
Fierro, Ma. Cecilia
(Responsable Sede y Caso, Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato)
Guzmán, Rosario
(Responsable de Caso, ITESO, Jalisco México)
Mena, Ma. Isidora
(Responsable Sede y Caso, P. Universidad Católica de Chile, Chile)

Coordinación General:
Fierro, Ma. Cecilia y Mena, Ma. Isidora

Presenta: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar

31/1/2008

ÍNDICE

RESUMEN		4
I PRESENTACION GENERAL DEL ESTUDIO		6
	Objetivos	6
	Fundamentación teórica	6
	Metodología	17
II DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS		21
	Introducción Casos 2.1 Construcción de un modelo de integración y desarrollo de valores para la convivencia en la escuela (43pp) Instituto Villa Educare. León, gto México *Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia*	21 24 25
	2.2 Mejorar la convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral (40pp) Escuela primaria Justo Sierra, Salvatierra, gto, México *Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia*	68
	2.3 Gestión de la innovación para la convivencia. Proyecto Innova. (25 pp) Escuela urbana no. 998 "Idolina Gaona de Cosío", Tonalá, Jalico, México *González, Rosario*	108
	2.4 Un proyecto para construir sociedad con todos (36 pp) Colegio Monte de Asís. Chile, Región Metropolitana *Mena, Isidora*	133
	2.5 Vaivenes de la innovación (36pp) Escuela Aliro Lamas Castillo. Chile, Región de Atacama *Mena, Isidora*	170

	2.6 La familia se inscribe en la escuela (31pp) Informe del caso "Huellas", en Guadalajara, Jal, México *Bazdresch, Miguel*	206
	Reporte de una investigación de la acción 2.7 Compartiendo responsabilidad en la convivencia escolar (66 pp) Escuela Líder José Martí. San Isidro de Heredia. Costa Rica *Cubero, Carmen Maria, y Arce, Kattia*	237 238
III. REFLEXIONES TRANSVERSALES		304
	Introducción	305
	3.1 La gestión de la innovación en la convivencia escolar y formación valoral. *María Isidora Mena. Chile (27pp)*	307
	3.2 Reflexiones sobre la constitución de los sujetos de la innovación. *CarmenMaria Cuberos. Costa Rica (23 pp)*	334
	3.3 Comunidad educativa, un proceso de formación para la respons-habilidad. *María Cecilia Fierro. México (21pp)*	355
	3.4 Anotaciones, desde las estrategias de cada caso, a la construcción de un modelo teórico de intervención en convivencia escolar. *Miguel Bazdresch. México (9 pp)*	381
	3.5 Notas para Políticas Públicas. *Trabajo colectivo (17 pp)*	390
	Anexos 1. Notas metodológicas especificas a los casos (8 pp) 2. Escuela Lider José Martí (23 pp)	405 406 414

RESUMEN

El presente trabajo describe el estudio de casos "Construir responshabilidad en la Convivencia Escolar". Incluye la *sistematización* de siete experiencias innovadoras, desarrolladas en México, Costa Rica y Chile, y *reflexiones transversales* de temáticas que aparecieron relevantes al leer el conjunto de casos. Se trata de aportar aprendizajes y conocimientos acerca de la gestión innovadora que hacen escuelas que quieren tender a culturas más respetuosas, democráticas, inclusiva y solidaria, como modos de formar ciudadanos y mejorar los contextos de aprendizaje de calidad, de todos.

Con la finalidad de comprender la innovación en convivencia escolar, esta investigación se propuso conocer los procesos de gestión[1] de comunidades educativas que intentan desarrollar contextos educativos de mejor convivencia. En el marco de una investigación de la acción con actores de comunidades educativas, se utiliza un enfoque cualitativo descriptivo, basado entrevistas grupales o individuales en profundidad, observaciones, análisis de documentos y de episodios críticos.

Los casos son muy distintos. Dos son escuelas que se instituyen para ofrecer una educación diferente a la usual del sistema educativo: Los casos Huellas y Villa Educare en México, así como el Monte de Asís en Chile, son de escuelas privadas, una subvencionada. Cuatro, dos mexicanas y una en Costa Rica y Santiago, son escuelas municipales, rurales, que implementan proyectos específicos en temas de convivencia o formación de valores. Algunas constituyen casos exitosos donde las conquistas están institucionalizadas y las comunidades se mantienen alertas en una innovación constante. Otras si bien lograron otrora momentos cúspides en la implementación de proyectos de convivencia, no han logrado aún institucionalizarlos. El conjunto de los casos permite mirar distintas aristas de la innovación en convivencia, fenó-

[1] Entenderemos gestión como el conjunto de decisiones conducentes a mantener el propósito de la innovación/proceso.

menos que las favorecen y otros que constituyen obstáculos. La diversidad de escuelas, países, motivaciones e investigadores, proporcionan una fuente valiosa de datos para pensar la innovación educativa.

La lectura transversal de los casos, permitió reflexionar sobre cuatro tópicos, aportando notas, hipótesis y relaciones que desarrollan el marco teórico inicial: Desafíos de las etapas de la gestión de la innovación en convivencia escolar, la constitución de los sujetos de la innovación, notas para construir un modelo teórico de intervención en convivencia escolar, estrategias de la comunidad educativa en la formación para la respons-habilidad.

En base a los casos y los trabajos transversales, se adjunta finalmente notas para políticas escolares y publicas, en relación a la gestión y evaluación de los aprendizajes, gestión directiva, gestión de la normativa institucional y gestión de la participación comunitaria. Constituye un trabajo colectivo de elaboración de conclusiones en su fase inicial, de ninguna manera exhaustivo de las lecciones que se derivan de los siete casos.

I. PRESENTACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

1.1 OBJETIVOS

El presente estudio comparado se propuso conocer los procesos de gestión[2] de comunidades educativas que intentan desarrollar contextos educativos de mejor convivencia, en siete experiencias innovadoras de escuelas en educación básica de México, Costa Rica y Chile.

Objetivos específicos:

El primer objetivo específico busca documentar la historia y las acciones realizadas en pro de la convivencia escolar incluyendo el cómo y porqué de cada decisión y los resultados (de proceso) que están apareciendo. El foco de la investigación está puesto en la gestión , gestión directiva; gestión de la normativa institucional, gestión de la participación comunitaria y gestión de la evaluación de los aprendizajes..

El segundo objetivo específico es realizar una lectura transversal de los casos, identificando recurrencias y diferencias significativas

1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El objetivo de la investigación comparada es acceder al reconocimiento de las estrategias y procesos de gestión que han hecho posible el desarrollo de innovaciones basadas en la inclusión, la responsabilidad o la democracia. Asumimos que en última instancia, dichos modos de convivencia darán cuenta de la concepción y práctica de determinados valores, haciendo manifiesto un determinado ethos escolar.

[2] Entenderemos gestión como el conjunto de decisiones conducentes a mantener el propósito de la innovación/proceso.

Algunos supuestos generales compartidos sobre gestión, innovación y valores:

- La perspectiva desde la cual se realiza este trabajo considera a la innovación como un fenómeno particular de la gestión, lo que supone asumir la confluencia de procesos de diverso orden: político institucional, formativo, organizativo, institucional, cultural.
- Considerada la innovación desde la escala de la institución escolar la entendemos como los procesos de cambio identificados y construidos por los actores, que parten de la comprensión y ajuste de la lógica de su práctica y cuyo propósito fundamental es responder de manera más adecuada a las necesidades o problemas que ésta les plantea.
- Así entendida, la innovación demanda de herramientas para realizar una mirada crítica y propositiva sobre el propio quehacer, en un ejercicio esencialmente micro político entre los agentes implicados, del cual surgirán las nociones, los nuevos significados, las tareas, los pactos, las formas de regulación y trabajo mutuo, que constituyen en estricto sentido el contenido y el soporte de la innovación.
- Una propuesta de innovación relativa a temas de inclusión, democracia, participación y 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.
- Por tanto, si cualquier proceso de innovación en la gestión escolar para consolidarse supone considerar y poner en juego estrategias o acciones de intervención en los distintos espacios escolares: trabajo en aula, sistemas de regulación y formas de participación comunitaria en la escuela, en el caso de innovaciones de contenido valoral parece de la mayor importancia el involucrar a toda la comunidad educativa ante los nuevos desafíos en la comprensión y la práctica de los valores que se desea construir.
- Las innovaciones relativas a los ámbitos valorales recién mencionados, impactan la convivencia escolar: en una escuela esencialmente individualista y homogeneizante, el núcleo de la experiencia educativa alternativa radica en la generación de oportunidades para reco-

nocer en las demás personas a un otro legítimo, con quien es posible aprender y crecer desde su diferencia.

- Las propuestas de innovación, 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.
- Las experiencias de innovación valoral, si han sido exitosas, conforme pasa el tiempo tienen a sedimentarse. Esto en la medida en que los agentes se van apropiando de nuevas herramientas, fundamentalmente de orden socio-moral, permeando sus prácticas y gradualmente la cultura escolar. Esto equivale a la "institucionalización" de la innovación, momento en el cual puede decirse que se ha "normalizado" determinado tipo modo de relacionarse en una comunidad educativa.
- Una innovación valoral establecida a nivel de la institución escolar es aquella que ha logrado resolver exitosamente el desafío de fondo de un proceso de cambio de esta naturaleza: transformar *la práctica de los agentes educativos en el contexto de la institución escolar y del sistema al que ésta pertenece.*

Enfoques en el estudio del tema: La convivencia escolar es un tema de carácter moral. 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 psi-

co-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 del 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 individualmente, sino a través del diálogo" (Cortina 1996, p. 28). Están también las éticas de la compasión y la responsabilidad por el otro (Levinás) 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, ésta 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 representes 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); Peacock and Holland (1993); Brice (1994) y otros. Algunos conceptos centrales desde esta perspectiva sirven de guía para el estudio que nos proponemos desarrollar.

La noción de respons-habilidad 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, 1998:5.7). 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 inter subjetivo 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; 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 moral, 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 van independizando de los modos inferiores de funcionamiento. Interpretado esto en términos estrictamente liberal, aparece como una progresiva liberación, ("soledad") del sujeto respecto de sus congéneres. Sin embargo también pude 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 al del desarrollo socio cognitivo, pueden construirse puentes que los hagan complementarios. Antonio Marina (….) así lo sugiere en su libro "la Lucha por la dignidad")

Considerar esta aproximación, en última instancia supone 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 hacia 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 releva 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 respons-habilidad 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 responsividad, 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 otro. 3 Una in-

[3] Desde estos enfoques se hace una fuerte crítica a la tradición liberal. Sostienen que la mayor parte de las éticas ilustradas tienen en 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 responsabilidadcon el otro. *o del otro.* (Bárcena y Mélich, 2000: 125-142).

Ver, entre otros: Standish (2001): Ethics befote Equality: moral education alter Lévinas; Ortega y Minguez (1999) The role of Compasión in Moral Education; Shutz (1998) Caring in schools is not enough: community, narrative and the limits of alterity;

fluencia 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 1999, 2000). El presente estudio dialoga con las perspectivas teóricas que han servido de base a los casos de estudio, si bien utilizará algunos conceptos del enfoque socio-cultural.

Bibliografía

Asamblea Legislativa (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 (1957) Ley Fundamental de Educación en http://www.asamblea.go.cr/ley/leyes/2000/2160.doc. Consultado el 6 de diciembre de 2007

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*, Vol. 33, No. 1, pp. 3-22.

Campbell, E., (2003). *The Ethical Teacher.* Maidenhead, UK: Open University Press McGraw-Hill.

Charles, C.M (1996) **Building Classroom Discipline.** New York: Longman Publishers USA. Fifth Edition.

Cortina, A., (1996). *El Quehacer Ético. Guía para la Educación Moral.* Madrid: Aula XXI/Santillana.

Cubero, C. Abarca, A. y Nieto, M. (1996). **Percepción y manejo de la disciplina en el aula**. San José, Costa .Rica: IIMEC.

Curwin, Richard y Mendler, Allen (1983) **Disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula**. España: Narcea Editores.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización.* Salamanca, Sígueme.

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.* México: GEDISA.

Gilligan, C. (1994). *La Moral y la Teoría. Psicología del Desarrollo Femenino*. México: Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V.

Hansen, D. (1998). "The Moral is in the Practice." *Teaching and Teacher Education.* Vol. 14, No.6, pp. 643-655.

Hansen, D. (2002). "The Moral Environment in an Inner-city Boy's High School." *Teaching and Teacher Education*. Vol. 18, No. 2, pp. 183-204.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Balbao: Descleé de Brouwer.

MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud.* Barcelona, crítica.

Ministerio de Educación Pública (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

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: Cambridge University Press.

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." In M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching.* Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 917-941.

Puig, J. (1996). *La Construcción de la Personalidad Moral.* Barcelona: Paidós.

Puig, J. (2003). *Prácticas Morales: Una Aproximación a la Educación Moral.* Barcelona: Paidós.

Schmelkes, S. (1997). *La Escuela y la Formación Moral Autónoma.* México: Castellanos.

Solomon, D., Watson, M., and Battistich, V. (2001). "Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development." In V. Richardson (Ed). *Handbook of Research on Teaching.* Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, pp. 566-603.

Strike, K. (1999). "Justice, Caring and Universality: In Defense of Moral Pluralism." In M. Katz, N. Noddings & K. Strike (Eds). *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education.* New York: Teachers College Press, pp. 21-36.

Strike, K. (2000). "Liberalism, Communitarianism and the Space Between: in praise of kindness". *Journal of Moral Education.* Vol. 29, No 2, pp. 133-147.

Tappan, M (2006). "Moral functioning as mediated action". *Journal of Moral Education.* Vol. 35, o. 1, pp. 1-18.

1.3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

Todos los casos fueron abordados con una metodología común, a la que se le hicieron adaptaciones menores que se describen en el anexo "Notas metodológicas"

1. Enfoque

En el marco de una investigación de la acción con actores de comunidades educativas, se utiliza un enfoque cualitativo descriptivo, basado en entrevistas grupales o individuales en profundidad, análisis de documentos y de episodios críticos.

2. Diseño

1. Una primera etapa, realizada con el equipo de investigación del colegio, llamada "Recuperación de casos", incluye tres movimientos
    i. Entrevistas a directivos, profesores, y eventualmente (si los hay) otros actores implicados en la gestión de la innovación en convivencia.
    ii. Aporte de documentos a las preguntas de la investigación
    iii. Un sondeo de la convivencia escolar a través de análisis de un incidente critico reciente de cada estamento (apoderados, docentes y alumnos).

    Los resultados se narran en un formato común, predeterminado.

2. La segunda etapa es realizada por los investigadores principales, consistente en un análisis de recurrencias y divergencias de los casos, formulación de supuestos descriptivos e interpretativos. Esta etapa genera un documento colectivo, que incluye recomendaciones. El documento es publicable, y además se comparte en las escuelas nutriendo su plan de mejoramiento.

3. Recolección de datos

Los investigadores externos *con* interlocutores de la escuela, constituirán el equipo de colaboración en la investigación.

- Para las entrevistas se forman parejas mixtas de trabajo, donde el colegio designa a alguien para que participe en cada entrevista. Las entrevistas se realizan a grupos de máximo 8 personas (el total de actores entrevistados debiera no ser menos que 8 en cada estamento).
- Para el análisis de episodios críticos se procede de la misma manera. Se constituyen grupos de 8 personas en el estamento de estudiantes, profesores y apoderados, y se les pide que relaten un **episodio conflictivo relacionado con convivencia** que hace poco les afectó. En torno a eso se realiza un proceso para comprenderlo y sondear el tipo de convivencia al que allí se tiende a recurrir.

En ambas actividades se grabaron y a partir de ellos se generaron notas parciales.

Preguntas de investigación **Entrevistas**
1. Contextualización de la escuela y el caso (incluir capitales culturales previos o ZDI)
2. Enunciado de decisiones claves: o Qué querían innovar relacionado a convivencia y porqué // (o bien) que intencionan en lo referido a convivencia o Cómo se propusieron hacerlo y bajo qué supuestos operaron o Los soportes y herramientas que establecieron para la innovación o Recursos
3. Contexto de las decisiones o Resistencias, alianzas, personas involucradas o Espontaneidad, personalismo e intuición en la toma de decisiones
4. Vivencias durante el proceso o Consecuencias de las decisiones: efectos, ajustes o Sucesos emergentes que afectaros positiva o negativamente al proceso de gestión de la innovación
5. Resultados o Intangibles percibidos: fenómenos de convivencia que aparecieron y aprendizajes o Constatables
Preguntas de investigación

Análisis de episodios
6. Cuál fue el conflicto, el tipo de consecuencias, a quien le afectaba
7. Cómo se resolvió, quienes estuvieron implicados (los actores, la autoridad, muchas personas o pocas) y qué procesos (reflexivos, normativos, sancionadores) estuvieron implicados
8. Resultados de la solución para los intereses de los distintos actores

- Los análisis de documentos y herramientas escolares los llevan a cabo los investigadores externos, como un complemento a la búsqueda de información para las preguntas que guían el estudio

El resultado de la recogida de datos genera un documento aprobado por todos, que da cuenta del colegio y su proceso de innovación en una serie de aspectos preestablecidas.

4. Análisis

Primera etapa

Las opiniones vertidas en cada reunión se ordenan en categorías descriptivas, en parte predeterminadas por las preguntas que guiaban las entrevistas, y en parte emergentes.

Segunda etapa

Cada sede analiza los siete relatos buscando recurrencias y diferencias, que analiza y reflexiona respecto de los focos de la gestión de aprendizajes, gestión directiva, procesos normativos y de participación, relacionando categorías y triangulando con la teoría. Cada investigador recibirá comentarios que puede integrar en su análisis de los otros investigadores.

5. Procedimiento

a) Desarrollo de instrumentos y protocolos de trabajo
b) Afinamiento de los convenios de trabajo con escuelas
c) Constitución de equipos de investigación por escuela

d) Familiarización con los instrumentos y procedimientos de recolección de datos
e) Realización de entrevistas
f) Estudio de documentos y herramientas
g) Realización de informe por colegio
h) Envío de informes a las sedes
i) Propuestas de categorías a explorar y decisiones respecto de qué sede analiza qué categorías
j) Notas de categorías por sede, con recomendaciones
k) Enriquecimiento de notas de cada sede por las otras
l) Documento final versión 1 (incluye descripciones de cada experiencia, análisis y sugerencias)
m) Devolución y discusión con los equipos escolares

II. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Reporte integrado de los casos de estudio.

Los reportes de los siete casos se estructuran sobre la base de las preguntas que guiaron la investigación: i) el contexto de la gesta innovadora, que permite comprender los complejos procesos de orden político institucionales, formativos, organizativos, institucionales, culturales que deberán gestionarse para que la innovación se asiente; ii) las decisiones y contextos de las decisiones, que permiten comprender el ejercicio de la micropolíticas entre los agentes implicados, del cual surgirán las nociones, los nuevos significados, las tareas, los pactos, las formas de regulación y trabajo mutuo, que constituyen en estricto sentido, el contenido y el soporte de la innovación; iii) las vivencias durante el proceso, en tanto consecuencias y fenómenos que emergen de las decisiones que se tomaron; iv) los resultados.

A partir de estas preguntas del proceso innovador en aspectos de convivencia o valorales, se pretende encontrar datos que posteriormente, en el capitulo siguiente, de "Lecturas transversales", otorguen luces en las dimensiones de la gestión de aprendizajes, la gestión directiva, los procesos normativos y participativos.

Como toda acción investigativa de corte cualitativo, nos encontramos muy pronto con que los procesos que cada escuela vivió, condujeron a los investigadores por derroteros particulares, no siempre perfectamente avenidos con las categorías que subyacían a las preguntas iniciales. Es así como no todos los relatos siguen un mismo hilo conductor, ni en todos es posible apreciar los mismos fenómenos. Un desafío para las comparaciones, que deben buscar categorías más abstractas y emergentes; una oportunidad para el descubrimiento de la singularmente esquiva realidad educativa. Comprender la fuerza de la diversidad siempre sorprende, acostumbrados a mirar con parámetros de homogeneidad. Esperamos poder aprovechar lo recogido para derivar propuestas de política pública sensibles a la diversidad de contextos

educativos, que no solo constituyen la realidad, sino la embellecen, como diría el psiquiatra colombiano Carlos Restrepo.[4]

El hilo conductor que elegimos fue presentar seis de los siete reportes como "casos", y uno como "reporte de una investigación acción". Los casos, como experiencias d innovación, se describen en cinco secciones y un apéndice:

- Una **introducción**, que ubica a la escuela y el porqué fue escogida.
- **Contexto general de la escuela**, que describe la escuela en su comunidad, su proyecto educativo, los particulares capitales culturales que actúan como fortalezas o debilitan la consecución de sus objetivos, y finalmente, una descripción de la escuela en relación a aspectos de convivencia que son especialmente relevantes para la inclusión y formación de la democracia.
- **El proyecto de innovación educativa**, que aclara brevemente las decisiones claves de la innovación que realiza la escuela en lo que refiere a convivencia, y el contexto decisional
- **El proyecto en acción**, que relata las vivencias durante el proceso y los resultados
- **Lecciones aprendidas, retos y recomendaciones** refiere a aprendizajes de distinta índole que hizo el equipo investigador al reportear el caso, lo que se identifica como los principales retos o tensiones en esa escuela y lo que se recomienda hacer para que el proyecto avance.

Un **apéndice final**, relata lo que fue la reunión final de los investigadores externos con las escuelas y sus reacciones. (En algunos casos esto aun falta, por estar las escuelas en receso de vacaciones cuando concluyó la etapa de investigación)

En un anexo al final del capitulo están las notas metodológicas especificas a cada caso

Los propósitos de las escuelas que se describen y su vida institucional, tal cual suele suceder en organizaciones que aprenden, se reformulan, adecuan y enriquecen conforme las personas y la organización identifi-

[4] En Cambio Cultural, Biología del amor y derecho a la ternura, en Rev. El Canelo, nro. 71, marzo 96, Chile

ca logros, resultados, fracasos y conoce nuevas ideas. Es lo propio del avance de la investigación educativa con las cuales se emprenden proyectos y experiencias. Por eso conviene advertir de la riqueza encontrada en la indagación, las múltiples preguntas y discusiones identificadas y recogidas en el contacto con las escuelas. Y por eso mismo señalamos desde aquí la limitación de los reportes, necesaria para comunicarnos mejor con los colegas e imperativa para señalar lo esencial de lo encontrado a nuestro juicio. Las escuelas seguirán en sus empeños y nuestra aspiración es aportar una breve luz a las discusiones y esfuerzos que las caracterizan, y a lo cual apenas nos asomamos.

CASOS

2.1 CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE INTEGRACIÓN Y DESARROLLO DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La experiencia del Instituto Villa Educare, León, Gto Méx.

Investigadoras: [5]
Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (coordinación)
Susana Rojo (integración del caso)
Paloma Ramírez (trabajo de campo)[6]

I. INTRODUCCIÓN

La experiencia del Instituto Villa Educare constituye un caso singular. Se trata de una escuela que ha logrado sobrevivir a lo largo de quince años en una ciudad del Bajío Mexicano, región ubicada en el centro-norte de nuestro país, cuyo nombre responde a la poca altitud de sus tierras -1600 a 1800 m- en el estado de Guanajuato. El Bajío se ha destacado por la fertilidad y profundidad de sus suelos así como el crecimiento de sus ciudades; unas por su histórica y destacada actividad minera, como son Guanajuato y San Miguel de Allende; otras como productoras o manufactureras de textiles o cerámica, o recientemente como corredor industrial automotriz y, la más grande de ellas, la ciudad de León, en la industria de la piel y el calzado, que es donde se ubica Villa Educare.

Pese a haberse mantenido como escuela integradora, paradójicamente esta característica de integrar, es la que más le ha dificultado la sobrevivencia.

---

[5] Susana Rojo, Mtra. En Psicología Educativa, especialidad Lengua Escrita, Universidad Autónoma de Querétaro. Paloma Ramírez Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional.
Patricia Carbajal, Maestra en Currículum Educación Moral por el OISE Universidad de Toronto, Cecilia Fierro Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional.

[6] Agradecemos la colaboración de las alumnas Sandra Arreguín, Ma. Del Rocío Fuerte y Andrea García quienes realizaron sus prácticas de investigación en apoyo a este proyecto.

Su historia es la búsqueda incesante por construir un modelo de escuela inclusiva. La estrategia de diálogo, reflexión y búsqueda permanente de propuestas promueve el desarrollo humano integral y la convivencia armónica de sus miembros.

Para quienes viven la escuela desde dentro, el tema de la integración no representa una innovación, sino la forma en que se ha constituido la escuela misma. Escuela e innovación siguen el mismo proceso de institucionalización. Rastrear un proceso institucionalizado, o "naturalizado", y que por ende forma parte de la propia cultura escolar resulta complicado, ya que los niños, maestros, directivos y padres de familia están acostumbrados a convivir de esta manera. Se decidió, para recuperar esta experiencia, tomar como hilo conductor algunas de las búsquedas más recientes a que ha conducido el mismo proyecto de escuela integradora, y que tienen que ver con cuestiones de disciplina, valores y convivencia.

II. CONTEXTO GENERAL DE LA ESCUELA Y DEL CASO

1. Datos generales

El **Instituto Villa Educare**, es una escuela particular, creada en 1992 en la ciudad de León, Guanajuato, que tiene como actividad económica primordial la industria del calzado y el comercio. Es la urbe más importante del estado tanto en términos poblacionales como por su gran actividad económica y comercial.
En sus inicios se instaló en una casa amplia situada en una colonia céntrica de la ciudad. En la medida de su crecimiento buscaron mejores ubicaciones, hasta que les otorgaron un terreno en la zona sur, cuya infraestructura vial estaba todavía en proceso de desarrollo. La construcción se inicia y en 2004 se trasladan a la nueva escuela que cuenta ya con las aulas e instalaciones principales y sigue en curso de crecimiento.

Su 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.

Los alumnos provienen de un nivel socio económico de clase media, ingresando a la escuela con buena estimulación del hogar. Debido a que los padres de familia en un gran porcentaje tienen una preparación profesional, los alumnos han accedido con cierta facilidad al mundo de la cultura escolar, mostrándose con intereses e inquietudes diversas.

El Instituto tiene una matrícula de 153 alumnos y cuenta con 260 padres de familia aproximadamente, entre matrimonios establecidos, madres solteras y padres divorciados.

2. Proyecto Educativo

El modelo educativo se basa en el concepto de la nueva educación, dentro de un enfoque constructivista, cognoscitivista y humanista, partiendo de la idea de ver al alumno de una manera integral respetando sus diferencias individuales, en donde 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.

Compartir un espacio común se ve como un beneficio tanto para niños con NEE como para niños que no las tienen: se toma conciencia de los ritmos de trabajo diferentes, de las habilidades que difieren entre ellos, del vivir y construir en la vida diaria los valores. Se reconoce el proceso a través del cual los niños con necesidades educativas especiales tanto académicas como conductuales o actitudinales avanzan en su integración. Los niños/as y los alumnos/as con necesidades educativas especiales se benefician al sentirse aceptados e incluidos.

3. Organización.

Equipo directivo

Lo conducen sus dos fundadoras y hermanas. Una de ellas, directora de primaria y la otra, de preescolar. Ambas coordinan las actividades del plantel en los ámbitos pedagógicos pero una de ellas apoya más el aspecto administrativo dada su formación inicial en ciencias computacionales de administración, si bien tiene una maestría en educación. La otra, a su vez tiene la más reconocida experiencia como psicóloga educativa.

Equipo escolar

Los directivos asesoran a los 10 maestros de grupo que corresponden a cada grado: 3 en el Preescolar, 6 en Primaria y uno para el Grupo de Apoyo, al que ingresan los niños con Necesidades Educativas Especiales que no presentan déficits severos en su desarrollo. Además cuenta con una psicóloga que se especializa en terapia del lenguaje, brinda atención a los padres de familia y realiza las gestiones administrativas con la SEP; 2 maestros de educación física, 1 de motricidad, 2 de inglés, 2 de arte 1 de danza, un profesor de computación y una encargada de control administrativo. Para el cuidado y mantenimiento de las instalaciones cuenta con dos intendentes y dos vigilantes.

Quiénes conforman la comunidad educativa.

A Villa Educare acuden diversas familias a solicitar el servicio que se ofrece. Muchas de ellas porque les convence y agrada la propuesta educativa que la fundamenta; otras en cambio, debido a que tienen algún hijo/a con necesidades educativas especiales por alguna deficiencia (situación intrínseca) o discapacidad (situación exteriorizada) y buscan la atención que necesitan.

Integración de niños/as con NEE

El punto de partida para recibir al alumno con necesidades educativas especiales es:

- Solicitar su historial completo. Se involucra a los padres de familia y terapeutas en el caso de contar con ellos.
- Evaluación psicoeducativa, cuando no se cuenta con ella, para reconocer en qué medida el funcionamiento se adecua a la edad, grado escolar y al desempeño general del niño/a. Así se toman decisiones al planear las acciones futuras dentro del contexto educativo, permitiendo al maestro conocer las fortalezas del niño/a y trabajar áreas específicas que ayuden a desarrollar en él sus potencialidades. Esta evaluación es una de las herramientas que también ayudan a ubicar al alumno en el nivel de integración adecuado.
- Se planea posteriormente una visita a la escuela, antes de su ingreso formal, con el objetivo de observar su comportamiento y desempeño en el contexto real y dentro del grupo escolar. Para esto, se anticipa al grupo su visita y se coloca su lugar en señal de que se le está esperando.
- A los padres de familia del niño/a visitante, se les orienta para que de igual manera preparen y anticipen al niño su visita.

En relación a los alumnos que ya asisten a un grupo regular y por diferentes circunstancias se detecta alguna necesidad especial, se realiza la evaluación psicoeducativa antes mencionada con el mismo objetivo y considerando su historial para tomar acuerdos entre los padres de la familia del niño/a, docente, directivos y terapeuta en caso de que lo haya.

Actualmente se elabora una carpeta de cada uno de estos alumnos donde se registra su historial y se va dando seguimiento a los avances detectados por el maestro y/o terapeuta.

Estructuras de participación

Villa Educare tiene una estructura de participación vertical donde las directoras tienen la mayor jerarquía en la toma de decisiones tanto en los aspectos pedagógicos, en los que una de ellas ha tenido mayor incidencia por su formación como psicóloga, y en los administrativos, donde la otra ha tenido mayor responsabilidad por ser Contador Público. Esta división de roles que se establecieron al inicio se han ido

atenuando porque la contadora se ha ido formando en aspectos pedagógicos y comparten más todas las responsabilidades.

Se considera que esta verticalidad es justificada tanto por las competencias que han desarrollado, como porque de ellas depende en gran medida el curso de la escuela y las propuestas que se adoptan en su interior a partir de una formación permanente que les permite llevar una conducción informada. Y aunque en principio ellas toman las decisiones más importantes de la escuela, ello no excluye la participación horizontal del resto de los actores en algunos aspectos de la gestión escolar.

Durante la entrevista surgió una frase que podríamos considerar emblemática de lo que sucede en la escuela: "*se abren los espacios*" para el intercambio, es decir, se han ido generando las distintas modalidades para resolver las necesidades de formación, asesoría, información y solución de conflictos entre los distintos estamentos, además del intercambio informal que está muy presente en todos los niveles.

a) Espacios formales de participación

- Entrevista inicial de maestros con padres de familia

Ésta se programa al iniciar el año para hacer entrega del material requerido e intercambiar información relevante sobre los alumnos. En el caso de niños de nuevo ingreso a la escuela esta entrevista sirve para que los padres brinden información a los maestros sobre lo que consideren las características relevantes de sus hijos, como antecedente de interés para la relación.
Al analizar los casos críticos los maestros han recuperado la información que proporcionaron los padres en este primer acercamiento, para poder comprender mejor el problema.

- Reuniones por grupo, de maestros y padres de familia con motivo de la entrega de calificaciones bimestral.

Los maestros conducen la reunión para entregar las boletas, hacer aclaraciones y/o exponer algún tema relativo a la dinámica en el aula, como sería una estrategia para el aprendizaje empleada con los niños, formas de evaluación, tareas o temas que puedan resultar de interés en

el momento. Estas reuniones representan un espacio sencillo y permanente de encuentro y diálogo con padres y madres de familia; se lleva a cabo ejercicios, conversaciones y tareas semejantes a las desarrolladas con los alumnos de ahí que tienen además un carácter formativo además de propiciar la integración de padres y madres de familia.

- Reuniones generales de padres de familia

Éstas las conducen las directoras y se dice que en ocasiones tienen poca concurrencia, quizá porque la mayor parte de los padres asisten a las de grupo. En ellas se tratan temas de interés general como el manejo de la disciplina, reglas generales, valores, consulta para tomar decisiones en que pueden estar interesados como la apertura de la secundaria en la escuela, cómo proseguir el avance de la infraestructura en la escuela, o solicitarles propuestas para captar fondos.

Al respecto una mamá dijo que siente inconformidad porque considera que la colegiatura debe ser suficiente. Sin embargo, puede ignorar que se otorgan muchas becas a los alumnos, no completas, pero sí en distintos porcentajes, lo que permite atender también a alumnos de modestos recursos.

- Mini Olimpiadas

Éste es un espacio semi formal porque la asistencia es obligatoria para padres y alumnos. Se efectúa una vez al año, y como su nombre lo indica, en ella se realizan concursos deportivos para ambas categorías. Esta se asocia a una especie de kermesse por lo cual además de cumplir un papel como evento deportivo es un espacio de convivencia de alta concurrencia.

- Reuniones de colegiado docente los miércoles entre dirección y docentes

Este día la planta docente comparte un almuerzo aportado por todas previo a la reunión, el cual es ocasión de diálogo sobre el acontecer de la escuela. Se inicia posteriormente el intercambio y consulta sobre asuntos tales como propuestas pedagógicas, disciplina, demandas de orden académico o de convivencia en las que participan maestros y di-

rectoras brindando sus opiniones y ayuda recíproca para solucionar los problemas o dudas que se van presentando en el aula.

- Reuniones de capacitación con los docentes

En las que se imparten los temas que consideren necesarios para el proyecto escolar, tanto formativos como informativos. La capacitación puede ser impartida por instructores externos, provenientes de otras ciudades o locales.

- Reuniones de Colegiado, mensual

Se realiza entre directoras y docentes para analizar y abordar temas pedagógicos y administrativos de la escuela. Esta es una reunión que tiene carácter obligatorio para todas las escuelas del país.

- Entrevista entre padres de un alumno y maestra/o

Ésta se realiza al inicio del ciclo escolar y al menos en dos ocasiones más si no hay situaciones especiales que atender. En caso de conflicto con algún niño se cita a los padres para analizar la situación y recurrir si es necesario a otras instancias.

- Entrevista colectiva entre directoras, maestro, padres y alumno(s) involucrado(s).

Ésta se emplea 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.

b) Espacios informales de participación

- Consultas pedagógicas entre maestras y entre directoras y maestras

El intercambio en la escuela parece darse de manera frecuente y entre todos los actores. Por ejemplo, se reporta mucho la consulta espontánea en el terreno pedagógico entre las maestras y entre ellas y las directoras: "*También está apoyando mucho ¿oye, tú como le haces? Y ¿cómo le harías? Oye, fíjate que tengo esta situación ¿cómo la ves?*" "*Aparte, de afuera puedes acudir con M y ella te da información, te dice: mira en tal libro viene, no sé, sobre todo lo que es disciplina, te presto el libro. O sea, hay mucha parte de disposición, de seguir creciendo en lo profesional y de trabajo*".

- Juegos y pláticas entre niños y maestros durante los recreos

Los niños, además de las experiencias compartidas en el aula, durante el recreo van conociendo al resto de sus compañeros de escuela. Esto se facilita porque son poco numerosos: alrededor de 100 alumnos de primaria y 50 del preescolar; normalmente después de ingresar permanecen en VE con sus hermanos. La convivencia se aprecia bastante familiar y cordial. Se saludan y dirigen entre sí por su nombre con mucha frecuencia. También hay un trato cordial hacia directoras y maestras, así como el personal administrativo y de intendencia.

- Consultas a las directoras por parte de los niños

Ante la existencia de algún conflicto, inconformidad o necesidad de los niños o los maestros pueden acudir con las directoras a presentar su caso. Estas visitas ocurren normalmente cuando los maestros no pueden resolver por sí mismos algún caso o los niños presentan alguna queja sobre los maestros.

En un caso particular se habla de la petición por parte de todo un grupo de cambio de maestra. Los niños se quejaron con las directoras, se presentaron las argumentaciones de ambas partes: niños y maestra, acabando por renunciar finalmente la maestra. Los niños parecen establecer un juicio bastante puntual sobre el desempeño académico y actitudinal de los maestros en el aula. Los testimonios son muy consistentes en este sentido:

"E: Ah sí V, ella te gusta cómo te da las clases, ¿por qué?
Ceci: Pues su manera de ser y tanta paciencia que nos tiene (ja, ja).
E: Ok, ¿son pacientes con Uds.? ¿Y cómo te das cuenta que son pacientes?
Ceci: Por cómo me explican y si tengo alguna duda me la aclara ¿no?
No: Y también hacemos varias cosas en mapas, dibujos.
E: Ok, te gusta que sean pacientes y las cosas que hacen en clase; a ver a ti Grecia
Grecia: Me gusta Be y cómo da sus clases en la escuela y también cómo me daba clase Yu.
E: Y ¿de qué grado era?
Grecia: Era de 3ero.
E: Y ellas dos ¿por qué te gusta cómo dan sus clases?

Grecia: Porque son pacientes, muy creativas y este para mí como que tienen algo de similar, porque cuando veo a V me acuerdo mucho de ellas".

- Consultas de los maestros a las directoras

Además de las de carácter pedagógico, los maestros solicitan orientación a las directoras para exponer cualquier conflicto tenido con los niños con frecuencia antes de tener una entrevista con padres de familia. Este tipo de consulta en ocasiones precede a una más amplia en la que intervienen todos los involucrados para la reconstrucción de los hechos de un caso, que normalmente serían: el o los niños en cuestión, sus padres y su maestro o maestra, además de las directoras. En esta situación se describe, se brindan las razones de cada actuación y se busca una solución al problema. Normalmente se trata de casos que rebasan la de alguna falta a las normas establecidas en el aula o a nivel general, por lo que tiene que recurrirse a la instancia más alta.

Desarrollo profesional

En relación a los docentes, se les brinda una orientación encaminada a que conozcan los fundamentos teóricos y prácticos de la integración educativa y se ha avanzado en su sensibilización y disposición en la aceptación de estos niños, que les ha permitido también desarrollar valores como la paciencia, tolerancia, respeto, convivencia, actitud de escucha, entre otros.

Instancias especiales

- Cursos especiales a alumnos

En tercero de primaria dieron un curso de desarrollo de habilidades sociales, donde en cada clase se lee una habilidad, por ejemplo la habilidad de escuchar, aceptar una buena crítica.

- Consulta de profesionistas externos.

Entre los objetivos de la escuela se pretende orientar sobre la forma de recurrir a los servicios de especialistas que puedan ayudar en la tarea educativa en general o para la atención de distintas necesidades de

educación especial, sea del área afectiva como cognitiva. En este caso, de considerarlo necesario las directoras sugieren a los padres de familia la realización de pruebas o la atención psicológica para los niños que lo requieran. Este tipo de orientación se genera a partir de la imposibilidad de tener un dominio de todos los campos de atención para NEE (necesidades educativas especiales) y promueve la demanda de servicios profesionales que pueden estar socialmente estigmatizados, como el de los psicólogos, mostrando con su demanda su utilidad práctica.

4. **Calidad de la convivencia**

- Resolución de conflictos

> *"La convivencia tiene que ver con la educación para la paz y la socialización; aprender cómo resolver un conflicto de manera adecuada, pero no nada más es saber relacionarse adecuadamente sino mantener esas relaciones".*

Cuando se presenta algún problema con un alumno en particular –por violación de las normas establecidas- existe un protocolo que parece ser conocido y aplicado sistemáticamente, pero todavía sin formalización.

En el aula:
a) Llamar al niño a respetar la norma, hasta tres veces normalmente.
b) Aplicar la consecuencia o contenerlo físicamente en caso de que manifieste violencia física o promover una invitación a la reflexión que consiste en preguntar motivo de sus actos, las causas y los sentimientos que lo impulsan a actuar.
c) Analizar con el niño la validez o pertinencia de los mismos en términos de medios y fines.
d) Reflexionar sobre las consecuencias que tienen sus acciones y el significado de las mismas para todos los involucrados.
e) Buscar opciones o acuerdos y aplicar en su caso la consecuencia establecida.

Con las directoras y otros docentes
a) Informar de la situación y solicitar orientación o apoyo directo.
b) Se reconstruyen los hechos entre los actores, se determinan las acciones a seguir y se da seguimiento al caso. Puede establecerse un contrato social entre PF, Niño/a y escuela.

Con los padres de familia
a) La maestra informa por escrito la falta cometida por el niño.
b) De persistir el problema se solicita entrevista con ellos para analizar la situación o:
c) Derivarlos a la dirección para llegar a acuerdos entre todos, incluido el/la niño/a.
e) Llevar seguimiento conjunto en búsqueda de congruencia entre padres y escuela.

- **Caso Moi**

El caso que se reporta a continuación ilustra muy bien la manera de proceder de la escuela, con sus aciertos, tensiones y búsquedas siempre en proceso de mejora.

> Se trata de un alumno a quien llamaremos Moi que presenta NEE conductuales.
>
> Moi entra a VE por haber sido expulsado de otra escuela. Se le acepta en 4º grado como alumno muy capaz pero con NEE conductuales: es un niño golpeado que responde con violencia a cualquier observación o crítica, por mínima que sea, sobre su persona o desempeño.
>
> *"Yo le hice la evaluación para entrar, y cuando estábamos trabajando, de repente me dice, ¿Oye, tiene que ser justo que por que te hayan corrido (de la escuela) te golpeen? Y le digo yo: ¿Me lo dices porque a ti te pasó? –'Sí, ¿tú crees? Y mi papá hay veces que saliendo de aquí yo tenía que limpiar toda la casa; pero por supuesto que antes me dieron una (paliza) que, bueno, para qué te platico'. Y empezó a platicar como di-*

ciendo: Te estoy previniendo ¡eh! cómo soy, te estoy diciendo cómo soy para que después no me digas que no te dije ¿no?'

La maestra de 4º grado recuerda que antes de su llegada tenía un grupo bien integrado, que trabajaba bien y eran niños capaces de tolerar las bromas de otros. Este rasgo contrasta mucho con la casi nula capacidad de Moi para aceptar guasas de los compañeros u observaciones de la maestra sobre su desempeño. *Por ejemplo, tú le decías: 'Moi, tú puedes mejorar la letra', en lugar de haberle dicho: 'Tú tienes la letra muy fea', agarraba y aventaba la libreta y ya no quería y él tenía ya una actitud de enojo y de molestia y yo me la estaba llevando tranquila y contrólate. Lo que yo hacía era no hacerle caso, me terminaba por salir del salón y se salía y ya se le pasaba el enojo y entonces yo le decía a Moi, a ver Moi, ¿por qué lo hiciste?*

El grupo reclama a la maestra su excesiva tolerancia hacia Moi. Ella pasa con el tiempo de una postura de enojo y reacción a una de espera y tolerancia. *"Y es que el grupo se quedaba: 'Oye R, pero te dijo…'. Sí, hablé mucho con el grupo. Moi era una persona muy tierna desde que llevaba la reflexión, pero era muy difícil. Era enojo o tiraba las cosas y se salía del salón. Al principio sí le decía muchas veces enojada y él me contestaba igual. Eso como que de alguna manera, la reacción era igual si estaba enojada, porque no era el camino que él se pusiera a gritarme o yo a decirle, y todos los niños nada más escuchaban. Después esperaba a que se le pasara el coraje y ya'.*

Hay un juicio hacia los padres de Moi en dos sentidos: De la violencia por parte del padre y la falta de actuación de la madre, sea en ésta por impotencia u omisión. Ante ambas actuaciones de sus padres Moi es una víctima y se decide ayudarlo.

Los alumnos también comprenden la situación que vive Moi, pero exclusivamente con relación a la acción paterna. La omisión materna es menos evidente para los niños, pero no el hecho de que Mauricio reproduce en la escuela lo que vive en su casa. También hay reconocimiento de que hubo un cambio en él:

Yuri: No pues es que yo me di cuenta de que él platicaba mucho que su papá era agresivo: 'Es que mi papá me pega con sus zapatos, mi papá me pega', y empezaba a sacar mucho a su papá y yo me daba cuenta de que lo que él describía de su papá él lo hacía. Era más bien principio de frustración, pero después fue cambiando.

Fernando: Un día yo si vi un comportamiento de su papá con él y estábamos en su casa y entonces le llamó que hiciera no sé qué de aseo, un trabajo, entonces le dijo: ahorita voy. Entonces como que lo estaba amenazando con el cinto. Como que en su casa lo regañaban mucho y se desquitaba con nosotros.

Al principio Moi despierta la compasión y empatía entre las maestras, sobre todo conociendo las características de su vida en familia. No obstante era evidente que causaba tensión entre compañeros y maestras:

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.

Se identifica al año mejoría en su comportamiento, pero hay espacios de intolerancia de su parte y agresiones incluso hacia las maestras que indignan a sus compañeros, pero sin mayores consecuencias.

Aquí llega un niño totalmente cambiado, no llega tan (lleno) de agresión, ya hay interacción por parte de los compañeros. A mí me llega un Moi tolerante, sabía controlarse en cuestiones de dificultad o de que yo le decía: 'no está bien el trabajo'. Porque su fuerte era, si quieres todo, pero no lo pongas a escribir. Y era como su pretexto o su caparazón, no lo pongas a escribir porque si lo pones a escribir: 'Te respondo así'.

Tensión por la amenaza que representa el niño: el dilema para las maestras es optar por mantenerlo en la escuela, que es en beneficio de él o sacarlo, por el bienestar de los niños y de ellas mis-

mas. Entre el segundo y tercer año de permanencia de Moi en la escuela, este sentimiento de ambivalencia se presenta en varias maestras.

Sí, a veces como maestras nos cuestionábamos qué tanto era beneficio que se estuviera haciendo tanto y salieran a lo mejor, a nuestra perspectiva, tan perjudicados tantos niños, si se ve que se está perjudicando a los demás, sí.

Había muchos sentimientos encontrados, tanto en el ámbito de su familia, como de la escuela. A veces nosotros cuestionábamos las posturas de las directoras, porque yo creo que ya era mucho estarle dando, a lo mejor ahora vemos, pues se hizo algo, a pesar de todo. Pero en el momento sí se ponían en juego muchas cosas y llegaba el malestar. Yo pienso, bueno en lo personal, había malestar a veces porque dices: es que no es posible. Y yo le llegué a comentar: que estemos sacrificando tanto por un niño a ese nivel, a ese nivel de agresión, a ese nivel de permitir tanto. No sé si sea compartido ese sentimiento, pero bueno.

Se busca darle una imagen mejor de sí mismo que él rechaza sistemáticamente, no puede o quiere ubicarse en otro papel frente a los otros.

En lo personal hubo un incidente, este, molesta mucho en una actividad, lanza el lápiz, me pega, yo no le dije nada, él automáticamente salió del salón y entonces todos se quedaron: 'No, es que no es justo'. Se habló con los niños, se habló con él, se habló con mamá, se habló con papá. A mí me llega un Moi al que le hacía ver sus fuertes y le decía es que eres muy buen compañero, eres buen amigo, eres brillante, cuando te respondía: Es que no, yo no soy buen compañero o sea, yo soy nefasto', palabras que tú dices híjole para su edad. Y él gritaba: 'Yo no soy brillante, soy un inútil, brillante mi hermano, o sea, mi hermano es realmente un brillante, yo no soy brillante'.

Es un hecho que Moi causaba tensión en el aula, pero también se le estimaba. La maestra busca una muestra de afecto colectiva que él recibe bien.

Por cuestiones de trabajo de mamá se tiene que ir a Estados Unidos; me quedo sin Moi dos meses. El grupo se ve así como que totalmente 180° de diferencia. Ya no rompió el esquema de clases, si estaba yo aplicando

algo había continuidad. Se va y bueno, Moi desataba mucha angustia, mucha ansiedad para los niños y aparte estaban intranquilos y todo. 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.
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, yo los recogí. A mí me tocó ver a un Moi que lloró muchas veces, no podíamos hacer dinámicas a veces personales porque lloraba: Es que no, es que no puedo, no puedo y se salía, a mí me tocó un Moi, esa parte noble, en cuestión de reacción, yo la verdad yo no tuve mucho problema.

El enojo le hace perder los límites y actúa con violencia, por lo que le temen compañeros y maestras. Sin embargo, también es un niño que puede mostrarse cariñoso, con problemas de expresión afectiva, que apoya durante clases y es brillante académicamente.
Pero el filo era ese descontrol tan extremo, escolar. Que así de buenas igual llegaba y a cualquiera: te ayudo, te doy, y era brillante era un niño muy brillante; y lo veías enojado y ni te le acerques, porque él no tenía límite, el no sabía hasta dónde.

Los ex-alumnos narran sus percepciones sobre él, las relaciones que establecieron y la postura que adoptaron al final con Moi donde se confirma su falta de respeto a las normas y la susceptibilidad con los demás.
Ana: O por ejemplo cuando llegó aquí su primer día como que se iba acá y nosotros como que no obedecía, y entonces de repente Ceci le dijo: 'No, es que así no es, Moi, no te van a revisar' y le decía él: 'Y tú qué me ves, no me hables y así'.
Donde se afirma que se creía mucho, abusaba de los compañeros y tenía muchos reportes de indisciplina.
Aline: Como que se creía mucho porque iba en Tae kwon do y empezaba a golpear y en quinto tuvieron que hablar seriamente con él y también en sexto porque llevaba muchos reportes.

El apodo de 'azote de todos' deja entrever lo que representaba para sus compañeros y aunque lo comprenden por su historia personal, finalmente adoptan con él una postura de marginación.

Raúl: No, no, es que lo llamamos 'azotador de todos', y a lo mejor no había sido tan fácil, porque le habían hecho muchas cosas, pero sí me acuerdo de sus destrozos, o sea. No (se desesperaba tanto al final) y también nosotros, ya no le hacíamos caso.

Alicia: Yo como que siento que se sintió mal porque le empezamos a dejar de hablar, lo empezamos a dejar de juntar y él se dio cuenta que era por su agresividad, por su forma de tratarnos.

Episodio crítico que pone en riesgo todo el proceso seguido y origina el uso del Contrato social con Moi.

Refiere que jugando él y una niña a lanzarse cosas, la niña le pega con un plumón a él en la cara. Moi no responde en ese momento, pero al salir de la escuela la persigue golpeándola, incluso la persigue y continúa golpeándola cuando la maestra de guardia lo vio y le pidió a la niña fuera a la dirección. Parece un acto de desafío por parte de la niña y de venganza del niño, que no estima las consecuencias o no siente riesgo por ellas.

Creo que era la última clase, estábamos trabajando él de este lado, la niña del otro, y se llevaban. Eran niños que llevan más arriba de su edad y el niño ya más como preadolescente, más puberitos. Se aventaban las cositas y la niña le avienta el plumón, no recuerdo si rebota y le pega al niño en la cara, o si lo avienta y le pega directamente en la cara, pero eso era en juego. Y yo les decía que se estaban llevando, que podría ahí salir algún lastimado y pasó eso. El niño no dijo nada, absolutamente nada, siguió con su trabajo. La niña se disculpó y siguió el curso normal. A mí me sorprendió porque desde que entró conmigo ya tenía varias (experiencias) de que era agresivo, de que explotaba, y me llamó la atención de que esta vez respondió muy normal. Se acercó y ya le revisé lo de la tarea y ya. Tomó su mochila y empezamos a salir, algunos salieron y yo me quedé con algunos otros niños. (Después) llegaron compañeros y entraron a decirme que estaba golpeando a una de las niñas, y es cuando no me tocó verlo, pero sí le tocó verlo a Vero.

Yo estaba en la guardia, los veo que vienen caminando los dos, pero él ya venía corriendo y ella venía con cara de asustada, volteó y él la empuja, estuvo a punto de caerse. Cuando yo lo veo más cerca de ella, ella ya venía llorando de que la venía siguiendo Moi, pero porque ya, creo que aquí atrás, ya la había atacado. Entonces ella ya estaba huyendo y se estaba yendo conmigo, y me dijo: 'Vero, me está pegando', -'Cómo que te está pegando'. Moi ve la reacción de su compañera y se retira. Los que estaban alrededor de ella, pues claro que van a defender a la compañera y van sobre él. Ahí no supe quién intervino, de tal manera que yo le dije a la niña:'Vaya a la oficina, por favor', porque yo estaba en guardia, nada más estaba yo en ese momento, sola, pues acababa yo de abrir la puerta. Viene a la oficina la niña, la viene siguiendo y le sigue pegando, y sus compañeros ya no pudieron detenerlo. Viene a la oficina cuando el otro trataba de cogerla y no lo pueden parar y entonces al parecer él la vuelve a golpear y todos veían que le pegaba. Bueno, el niño se salió de la escuela, entonces hizo un hueco por ahí por el alambrado y se salió. Yo ya no hablé con él ese día, la directora tampoco, una de las directoras, y al día siguiente fue con su mamá, platicó y empezó a ver lo del contrato.

El contrato social es el último recurso disciplinario en la escuela. Se recurre a él cuando las estrategias previstas o implementadas por las maestras y/o directoras no han dado resultado, como en este caso, en el que además parece haberse vuelto a replantear el contrato, más rígido ahora, pues debió haber uno previo.

Se hace con los papás, y con el niño se estipula qué condiciones debe cumplir. En este caso se acordó que Moi vendría sólo tres días por semana a la escuela 'y en el contrato se solicita que reciba terapia y tener un reporte de la psicóloga de que está asistiendo, y ése es el contrato social y si no se logra eso, pues entonces sí ya no se va a lograr nada.

Se había establecido en el contrato que tomara terapia con los padres y lo hicieron. A los 6 meses el padre decide suspenderla, pero hubo mejoría en Moi.

V: Sí, un año, ya tenía un trabajo, estaba trabajando en casa con los papás. Al parecer a mediados de año, el papá decide que ya no, que ya no

vamos a seguir, que la mamá es una señora que está consciente de cómo está su niño, pero te digo, a mí sí me tocó un niño diferente.

Este último contrato parece haber dado frutos porque el balance de una maestra no es cuestionado por las otras y dice que el balance para el niño fue bueno, y efectivamente él lo aprecia así.
D: Pues yo creo que el aprendizaje fue el mismo para todas, diferente en poca o mucha (medida) porque fueron pocas las (maestras) que estaban con él, pero yo creo que de ahí como entró Moi y como se fue, estaba contento.

5. Fortalezas y debilidades

Siguiendo con el mismo caso como ejemplo, este evidencia las tensiones y claroscuros del modelo. Se aprecia cómo en un caso singular no se logra aplicar el modelo de disciplina que normalmente se emplea en Villa Educare; las reglas establecidas se ven infringidas, ajustadas, renegociadas una y otra vez.

Se aprecia también la forma en que los diversos estamentos intervienen en un problema específico, estableciendo acuerdos, delineando acciones que se soportan en la actuación coordinada de alumnos, docentes, directivos y padres de familia, teniendo al centro el compromiso de mejora del propio alumno y las condiciones mínimas que permiten su integración en la escuela.

Se observa la diversidad de recursos puestos en juego. Las maestras recurren sobre todo a las vías de la tolerancia, empatía, afecto y solidaridad con lo cual logran avances importantes; no obstante no resulta claro o significativo en el control de su agresión hacia los demás, que es donde se manifiesta el problema de convivencia. La decisión colectiva de sus compañeros de marginarlo del grupo, aunada a diversas expresiones de tolerancia y apoyo, logra en última instancia contenerlo.

Con los padres parece haber un margen que no han podido franquear las directoras. Para Moi Villa Educare adquirió una importancia remarcable en su vida.

La opción de sostenerlo en la escuela si bien supuso una serie de tensiones para sus maestras y compañeros, logra otorgarle un espacio donde tuvo el afecto de sus maestras, mayor aceptación, más tolerancia y en el que aprendió a limitar su agresión, aunque fuera porque sus compañeros le cerraron en cierto momento las opciones de intercambio.
Quizá por ello, porque sus compañeros sí pusieron límites, Moi dijo en la entrevista que ellos fueron lo que más le había gustado de VE, y en segundo lugar sus maestras, por ser 'amables y pacientes con él. El afecto recibido fue tal vez lo mejor que le aportaron todos ellos a Moi, tan carente de él.

En términos generales Villa Educare está preocupada por una formación más integral de los niños, que una mamá resume de esta manera y puede verificarse con los distintos estamentos:

"En lo que es la educación en general, no solamente a nivel de conocimientos, a nivel de desarrollo de habilidades, sino como personas, como interesados en las necesidades de los niños, en los valores, en las diferencias, en toda la diversidad, en un trabajo más integrado, creo que vale mucho más que muchas escuelas. Eso es lo que a mí me cuenta".

III. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

1. Breve historia de la innovación: decisiones claves y sus contextos.

La fundación de Villa Educare se origina en gran parte a raíz de 13 años de experiencia previa de una de las directoras, laborando como psicóloga en el área de educación especial. Era una época en la que en esta ciudad solamente existían 3 instituciones para atender a todos los niños/as y jóvenes, independientemente del tipo de discapacidad. Muchos casos no correspondían a dichas escuelas especiales, debido a que no presentaban déficits severos en su desarrollo; sin embargo, cuando se intentaba incluirlos en escuelas regulares, no eran recibidos pues no podían cumplir con las exigencias del programa correspondiente a la educación primaria que regía la SEP de aquella época. De la necesidad

de tener un lugar especial para ellos, surgió la inquietud de fundar una escuela alternativa. En la época no existía aun la integración dentro del modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno mexicano, y mucho menos en una escuela particular.

Villa Educare se instituye como un espacio para desarrollar y compartir diversas acciones encaminadas a lograr la integración e inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales. Durante los 15 años que lleva funcionando Villa Educare se ha luchado para que la comunidad de este instituto vea con optimismo y encuentre el lado positivo de la integración educativa rescatando los beneficios que ésta puede traer tanto a los alumnos/as regulares como a aquéllos con necesidades educativas especiales.

En los 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. Se decidió incluirlos como alumnos con NEE *Conductuales*, porque de manera similar a los que tienen problemas de aprendizaje no profundos, estos alumnos no cuentan con espacios educativos que posean las herramientas teóricas ni la disposición para aceptar, analizar y buscar opciones de integración para ellos, quienes normalmente van transitando de una escuela a otra, rechazados y sin posibilidad de aclarar ni cambiar los tipos de dinámica familiar y social que han generado esta actuación en ellos, que requiere atención e investigación. Además del vacío institucional, los alumnos con problemas de conducta han sido históricamente estigmatizados, ocasionando con ello un mayor perjuicio a los niños y haciendo de lado un tema de gran relevancia escolar por su frecuencia de aparición. En estos casos, se establece un plan de acción específico que ayude a mejorar su convivencia con los demás y viceversa. En los hallazgos cabe destacar la importancia que tiene la forma de asumir los roles paterno y materno en los conflictos de los niños, el abuso físico y la aceptación del mismo por parte de ambos padres o la sobreestima-

ción de las capacidades del niño como causas de conflicto emocional en ellos.

En el pasado no se establecía en Villa Educare diferenciación alguna entre las diversas discapacidades que presentaban los niños/as que se integraban; sin embargo, actualmente, se han formalizado los siguientes niveles de integración. La participación de algunos niños con NEE en un aula especial se introdujo para facilitar su adaptación a la propuesta escolar y la aplicación de las adecuaciones curriculares de cada caso, que sería difícil realizar en un aula junto con el programa normal de actividades, considerando tanto a los maestros en términos de requerir mayor nivel de especialización, tiempo y paciencia para la atención de los niños, como al resto de los alumnos, por el aprovechamiento del tiempo escolar ya que los alumnos con NEE requieren con frecuencia más tiempo o condiciones materiales especiales para realizar las actividades. En un segundo momento, el tránsito de estos alumnos hacia las aulas regulares indica que han desarrollado las habilidades necesarias para trabajar en las condiciones de un aula común, donde se espera su regularización y, por último, comparten el trabajo en ella, complementando el tratamiento con un programa psicopedagógico complementario que ayuda a cubrir sus necesidades específicas.

1.- Alumno integrado en el plantel asistiendo a aula especial, compartiendo algunas actividades comunes y recreos con alumnos de grupos regulares.
2.- Alumno integrado en aula regular después de haber cursado ciclos escolares en aula especial que ayudan al niño/a a nivelar el desfase por el cual inició en aula especial con o sin adecuaciones curriculares.
3.- Alumno integrado en el aula regular con adecuaciones curriculares y apoyo psicopedagógico en turno alterno.

Aunque el proyecto se inicia sin problemas financieros, dos años después de su fundación en 1994, se produce el México el mal llamado "error de diciembre" que afectó la situación económica de la mayor parte de la población, y Villa Educare no fue la excepción. Las directoras ubican esta crisis como una amenaza para la supervivencia de la escuela en dos sentidos: se anuncia la deserción de alumnos que no

podrán pagar las colegiaturas y también de maestros, por el estancamiento de los salarios. La de los alumnos la evitan aumentando el número de becas. Con los maestros se enfrenta la dificultad de retener a los que ya están formados, que en algunos casos abandonan la escuela, así como la de contratar docentes nuevos bien calificados, dada la escasez de recursos. Esta situación genera pérdida y rotación de maestros hasta el año 2000, lo cual no ha sido totalmente superado como problema.

2. Soportes de la innovación

Pese a las vicisitudes del proyecto, los actores identifican aspectos que son determinantes para mantener el foco en el proyecto educativo.

- **La capacitación de maestros**

Se reconoce la importancia que otorgan a la capacitación de maestros, el equipo de trabajo que las directoras han ido formando a lo largo de los años y a los de reciente ingreso. Las maestras con mayor antigüedad son las que han vivido todo este proceso de formación permanente y nos reportan sus cambios.

Existe consenso entre ellas en el sentido de que la capacitación que brinda la escuela resulta muy diferente y superior a la de las escuelas tradicionales, sean públicas o privadas. La diferencia no estriba sólo en lo cuantitativo y en su carácter permanente, sino en el plano cualitativo que está en constante actualización. Sobre la capacitación y el proceso de formación se expresan en forma muy clara las maestras:

"Yo creo que por lo mismo que VE está comprometido en todo esto que innova, tiene que innovar a los maestros, tiene que darles las herramientas para que podamos estar en el proyecto que ellos quieren. Sí es muchisísimo, y yo creo que todas tenemos unas compañeras que trabajan y sí, de repente te dicen: 'Bueno, qué, ¿te la pasas en cursos o qué?' Pero son cursos que aumentan y que procuran que sean útiles para nosotros. Entonces yo creo que más bien esa parte va muy comprometida con que el personal docente tenga las herramientas para apoyar el cambio en lo que ya están proponiendo. Y sí es muy desgas-

tante, son muchos cursos y, pues muchas dan hasta su tiempo personal, porque yo creo que bueno, las que estamos casadas y con hijos, pues sí implica ¿no? En comparación con otras escuelas yo creo que VE es 100% y en otras escuelas es un 5%, porque en la escuela tradicional, ¿por qué innovas, no?, ¿qué das de más, no?, y ¿qué compromiso de ellas con los padres de familia y alumnos para que sus maestras estén a la vanguardia?"

Una preocupación permanente y que hace más acentuada la diferencia en cuanto a la formación de docentes que ofrece la propia escuela es que ésta comprende también las dimensiones social y afectiva. Algunos ejemplos de la capacitación recibida son: Valores y educación para la paz, Disciplina con dignidad, Formación de valores y virtudes, Resolución de conflictos, Comunicación. Además de los que refuerzan o cubren necesidades de la propuesta pedagógica, como: Desarrollo de habilidades de pensamiento; Mediación; Evaluación; Cognoscitivismo, constructivismo y humanismo.

La capacitación es una herramienta que ha servido no sólo para informar y formar a la comunidad académica, sino que ayuda a mejorar en determinados momentos el clima de trabajo, como el curso de Los 4 acuerdos, o la comprensión más profunda de los niños, mediante la asistencia a diplomados como el de Psicoterapia psicoanalítica por parte de una de las directoras.

A pesar de que la capacitación se reconoce como una fortaleza de Villa Educare, también se hace patente que para las directoras existe un interés específico por llevar a la práctica los contenidos de la formación de docentes. Al respecto coinciden en señalar que no han logrado todavía desarrollar las habilidades requeridas para que el personal docente tenga un dominio en el manejo de conflictos equivalente al que tienen las directoras.

- **La competencia como escuela integradora.**

Como modelo de escuela integradora se puede decir que Villa Educare ha alcanzado prestigio y reconocimiento local por el dominio que tienen sobre los casos y la atención que se brinda a los niños con NEE,

como refieren que reconoce la directora de otra escuela: *'Sí se ve que ustedes están muy preparadas para esto (...) han ayudado a un niño que todo el mundo daba por hecho que no iba a aprender a leer y a escribir, y ya va en cuarto'.*

También los psicólogos externos que llegan para coordinar sus propuestas de atención a los niños con NEE con las maestras de la escuela han hecho un reconocimiento explícito sobre la sensibilidad y paciencia que han mostrado hacia ellos, la capacidad de motivarlos a aprender, la disposición para aceptar las sugerencias que ellos dan y la comprensión del sentido de las adecuaciones curriculares, entre otras. El éxito en la integración de niños con NEE forma parte del paisaje cotidiano de la escuela, de ahí que no se hayan realizado esfuerzos sistemáticos desde la escuela por recuperar de manera específica el trabajo realizado con estos alumnos. La definición de los procesos escolares del conjunto de alumnos –trabajo en aula, festivales, eventos deportivos, celebraciones, etc.- se desarrolla desde la óptica que mejor resuelva su condición de escuela integradora. Este criterio resulta polémico en el medio social de las familias, por contravenir una práctica establecida en el sistema educativo, en el sentido de definir los tiempos y ritmos de los procesos de enseñanza en las aulas en función de quienes presentan los mejores desempeños.

IV. EL PROYECTO EN ACCIÓN.

1. Vivencias durante el proceso

Proceso de desarrollo

Aunque desde el inicio la propuesta escolar lleva explícita la concepción de una convivencia plural y democrática, la construcción de un modelo de escuela integradora que promueve el desarrollo de valores ha sido el resultado de muchos años de búsqueda, de solución a situaciones que en la práctica cotidiana surgían como conflictos y demandaban alguna explicación o un fundamento teórico de orden sociomoral, tal como lo explican las directoras.

"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 como 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."

A lo largo de la historia de la escuela se ha enriquecido la propuesta educativa. Nace como proyecto constructivista y humanista y gradualmente se ha ido desplazando hacia un marco socio-constructivista. Los temas de disciplina, valores y convivencia se han ido resignificando ante la búsqueda por contar con conceptos más amplios que ofrezcan perspectivas más integradoras ante los retos que los alumnos plantean.

Formación profesional y apropiación de la innovación

La capacitación formal ocupa un lugar prioritario en la escuela y la principal fortaleza de la misma. Este particular acento –en sus modalidades formal e informal- ha sido la herramienta básica de la innovación. Aunque las maestras con mayor antigüedad son las que pueden describir los cambios en la propuesta de formación de valores, las adaptaciones al modelo de disciplina o la formación pedagógica, cualquier docente evoca alguno de los distintos recursos de formación desde su ingreso a la escuela, que va, desde la asistencia directa de directoras o maestras, sea orientando, modelando, dando material de estudio, cooperando físicamente –por ejemplo en la contención de un niño o en la secuencia de reflexión que se hace con él- además de la capacitación formal. Se recogen evidencias en las conversaciones con distintos agentes de que esta escuela es un espacio de formación permanente sobre el modelo pedagógico o de convivencia, de los cuales se van apropiando con seguridad, gracias al clima tranquilo y de afecto que

se reporta existe en las aulas de la escuela que fueron observadas, asunto que lo confirman los testimonios de padres, niños y maestros.

Un ejemplo de la apropiación a partir de las vivencias de la escuela: *"Hubo mucho tiempo por parte de papás incluso, que me veían como la nueva, fue mucho apoyo de ellos; fue mucho apoyo de M, de tenerme paciencia, de: hazle así, le vas a hacer así y así. Sí fue mucho acompañamiento. Más bien yo siento que fue mucho el tiempo, porque sí fue toda la tarde estar viendo a ver qué ponía, qué planeaba, de dormirme tarde, o sea, sí era de... ¡Ay! , ¿no? 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".*

El planteamiento que hace una de las directoras sobre la forma en que aclara a uno de los niños cómo la contradicción entre su discurso verbal y el físico ocasionó que un compañero lo siguiera molestando, es una secuencia clara de las premisas de que parte esta propuesta de convivencia que: invita al diálogo, a la introspección e identificación precisa de sus sentimientos, al análisis de la función de los actos de habla, a aprender del lenguaje corporal y buscar la congruencia física y emocional para poder establecer una comunicación clara con los demás. Es un esquema bastante complejo de aprendizaje que se pone al alcance de los niños y maestros, y que debe costar bastante trabajo asimilarlo.

"Sobre todo los nuevos que van entrando, que la forma de resolver un conflicto es hablándose, así estés 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, pero aparte tiene que ser congruente

con tu mirada, con tu postura; porque tú estabas diciéndole "ándale", pero lo cierto es que estabas diciéndole que te molestaba, y que él no supo diferenciar".

La dificultad del modelo se encuentra en varios sentidos, por ejemplo, cuando reconoce la directora que: *"Mediación como la ponen otros autores no es hacer cualquier pregunta, sino que una pregunta que por lo menos tenga tres características: una intención, un significado y una trascendencia. Porque luego pensamos que cualquier pregunta es medial y se necesita de veras un entrenamiento formal para enseñar al maestro ser mediador".*

De igual forma la formación tiene un alto costo: *"Y no todas (las capacitaciones) se las damos nosotros, nosotros tenemos poco, mira, nosotros invertimos el año pasado, vino una desde fuera y se les dio diseño de ambiente. El año antepasado también alguien de fuera se les dio mediación".*

Se busca la formación permanente y también fomentar que sean autodidactas, como las directoras: *"Sin embargo nos damos cuenta por ejemplo de que a esta maestra le hace falta esto, o sea, como que leen o les damos lecturas. Sí, a veces nosotros les damos... (...) Una maestra en alguna ocasión quiso regañar a un niño que ya había tirado su silla y había sido corrido de plásticas, y yo le dije: Es que mira… y yo me puse hasta a leer en el libro sobre niños desafiantes, lo leía con ella, la bibliografía".*

Se detecta constantemente el tipo de capacitación que requieren los maestros:
"No, hay maestros que necesitan más. Hay maestros que tú dices, bueno él en la cuestión todavía disciplinaria..., o al apoyar en la secuencia de la sesión con los niños está bien, a lo mejor en la cuestión académica necesitan más técnicas, o integrar otro tipo de metodologías y entonces ya vamos viendo otro curso más, cómo arreglar eso y entonces ya vamos viendo. Y ya tenemos en puerta una evaluación educativa, pero de cómo preparar el examen".

Se observa a los maestros y se les retroalimenta para que mejoren sus actitudes.
"Desde la actitud a los maestros les decimos mucho, mira, es que nosotros te hacemos las observaciones, pero no te vayas a ofender si les hacemos alguna observación; siempre se hace con la idea y con la actitud de tener mejoras".

2. Resultados: recorrido por la construcción de un modelo de valores para la inclusión

- La formación en valores: la tolerancia y la escucha como sustento

A partir de las primeras experiencias de trabajo bajo el modelo de escuela integradora, las directoras investigan propuestas o vías distintas a las tradicionales para conducir las relaciones y la disciplina en la escuela. Si bien el valor central de una escuela integradora es la inclusión, las directoras reconocen la tolerancia y la escucha como valores fundamentales sin los cuales no puede darse una verdadera integración. La tolerancia supone la disposición a aceptar al otro desde su diferencia y la escucha –que abre la posibilidad de conocer, comprender y establecer un diálogo con los otros- potencia las posibilidades de lograr relaciones más armónicas entre los miembros de la comunidad escolar.

La adopción de estos valores promueve la reflexión conjunta sobre una realidad compartida, hasta convertirse en la estrategia base de relación al interior de la escuela, tanto para la toma de acuerdos como para la atención de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa. El esfuerzo por trabajar de esta manera va dando lugar a la necesidad de llevar a cabo reuniones o juntas semanales entre las directoras y el personal docente para compartir las experiencias, investigar y compartir los hallazgos en torno a determinados problemas o mejorar los resultados.

Esto se produce en un *clima de apertura y confianza* para que los distintos actores puedan expresarse y ser escuchados, logrando conformar gradualmente un esquema de relaciones más horizontal, menos autoritario, basado en la argumentación y el compromiso, tal como narra una de las maestras: *"De la propuesta educativa me gusta mucho el trato que había, 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, 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.

Por lo mismo resulta natural que todos los actores de la comunidad educativa tengan un fácil acceso a las directoras, como una cualidad que distingue a Villa Educare de otras escuelas. Este hecho tiene relevancia porque en el caso particular de los alumnos saben que cuentan, de ser necesario, con la atención de la máxima autoridad de la escuela y manifiestan tener confianza para plantearles sus problemas.

Además de la práctica de estos valores, se adoptaron distintas propuestas valorales a lo largo de la historia de la escuela, como se describe a continuación.

- **Experiencias y cambios en la propuesta de formación valoral**

La propuesta valoral se asume inicialmente como una actividad reflexiva en la que niños y maestros exploran y analizan la dimensión sociomoral en contextos literarios y cotidianos, generando paulatinamente una conciencia sobre este plano de las relaciones sociales que normalmente se asumen como dadas. La interiorización de este esquema de reflexión en los docentes debe tener su equivalente en los niños.

Mira, 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 como 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.
Identificación y reflexión sobre valores aprovechando circunstancias cotidianas.
Este año ya decidimos que no esté tan calendarizado porque son valores que no te vas a esperar hasta febrero (el 14 se festeja el día del amor y la amistad en México) para ver la amistad y lo importante de la amistad. Porque lo hacíamos como un poco que coincidiera con fechas significativas durante el ciclo escolar.

Entonces es como trabajarlos todos conforme vayamos en el transcurso de la jornada o del ciclo escolar.

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 y distinguiendo en forma más clara distintas categorías de orden moral, como son: actitud, valor, hábito, virtud, donde los niños mayores trabajan ya a partir de grandes temas y pueden distinguir uno y otro orden de manera más precisa.

- **Vinculación del sistema valoral y el sistema normativo**

Con la permanencia y evolución de la propuesta valoral en el aula, la interiorización paulatina de la misma por parte de maestros y alumnos, así como la adopción de algunos elementos del modelo de *Disciplina con dignidad*, entre otros referentes, actualmente se está conformando una propuesta más amplia de orden sociomoral que integra los aspectos valorales y normativos en la escuela, pero que no se considera todavía concluida. Se ha trabajado también con propuestas de *resolución pacífica de conflictos* y se ha utilizado la propuesta de *mirar la práctica docente desde los valores.*
El trabajo en formación valoral ha seguido en términos genéricos la siguiente ruta:

Maestros y alumnos establecen normas para el aula de acuerdo a las características del grupo, y formulación de las 'consecuencias' que derivan de la violación de las mismas.

Analizan y jerarquizan los valores que sustentan las reglas. Con ello además de brindar respaldo valoral al sistema normativo, esta actividad de realizar ejercicios de análisis inductivo: de la conducta considerada inadecuada al principio que otorga validez a la norma; o deductivo, cuya complejidad se adecua al nivel y edad de los alumnos; participar en la elaboración razonada de reglamentos, en el planteamiento y resolución de dilemas morales que se van presentando entre los alumnos a lo largo del ciclo escolar o revisando intencionalmente como parte de un programa, todas ellas son prácticas que pueden favorecen

el desarrollo moral e intelectual de los niños en la medida en que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento como el análisis y la argumentación, que podrán ser aplicadas en problemas de cualquier orden, y que parecen interiorizarse entre los niños, como lo comenta una mamá:

"Sí, me tocó ver también en una ida de cumpleaños -aunque me llevé a los puros hombrecitos- cuando terminan de comer, uno tiene una idea, otro tiene otra, como que ven los pros y los contras de las ideas y ver qué solución y ver cómo todos participan y todos se escuchan, porque a lo mejor en otras situaciones tú verías: no pues es lo que el líder decida o el más fuerte. Y llegar a un acuerdo por concepto, o sea, todos opinaban. Entonces fue muy interesante ver todos estos procesos, tener la oportunidad de verlos afuera".

- **Cuestionando las 'consecuencias'**

Las discusiones entre los niños sobre la validez de las 'consecuencias' establecidas en los reglamentos de aula indican que éstas son normalmente aceptadas, aunque sea en términos de inevitables. Sin embargo, los niños de los grados más avanzados, de 4º a 6º grado cuestionan las que implican una justicia distributiva en términos de igualdad absoluta, bajo consideraciones que ya apuntan hacia nociones más avanzadas relativas a la equidad:

Bety: "Bueno es que lo que sí me parece es que si no hago la tarea en el recreo, me quedo a hacerla, eso sí es justo; pero lo que no es justo es que por culpa de una persona, por ejemplo si una persona hace relajo, la maestra les quita el recreo a todos; eso no me parece porque se lo deberían de quitar a esa persona, no a todos".

Irene: "Ah sí, es que sí, es que muchos maestros siempre nos dicen que todo el grupo por uno o por dos personas. Pero por ejemplo con Belem una vez nos pasó eso y a nosotros nos pareció injusto. Entonces apartamos un momento de la clase y Vero nos fue preguntando un poquito a la clase y nos dijo: '¿Qué piensan, qué opinan? Entonces seguimos diciendo las propuestas y ya se dijo que por una persona no podemos sufrir todos, porque muchos sí quieren tener la clase y a otros no les interesa. Entonces si uno está dedicando o haciendo

chistes o platicando con otro, a ése le va una llamada. Y ya a la tercera, si es muy grave, pues ya a la tercera se sale y se queda allá en el patio y ya después entra a clase".

- **Igualdad en las normas y aclaración sobre las limitaciones de los niños con NEE**

Con relación a los niños con NEE se ha acordado que no se establecen diferencias normativas, pero sí se explica a todos los niños las causas de alguna conducta que pueda ser interpretada como falta de respeto a los demás y que en realidad se debe a la condición especial del niño. La adopción e integración de la propuesta valoral y el modelo de disciplina con dignidad aportan otros rasgos valiosos a este esquema, que serán comentados más tarde.

En síntesis lo que resulta evidente es que hay un planteamiento socio moral que rige el funcionamiento escolar y se va asimilando paulatinamente por los diferentes actores. Podría decirse que es un modelo en constante actualización para mejorar la convivencia, de acuerdo a las necesidades que se van presentando.

V. LECCIONES APRENDIDAS, RETOS Y RECOMENDACIONES

Lecciones aprendidas

1. En la historia de Villa Educare su condición de escuela *integradora* con una propuesta pedagógica *constructivista* ha tenido dos efectos importantes y opuestos en su funcionamiento: Adverso, porque a causa de su carácter de integradora ha sido prejuzgada como escuela con bajo rendimiento escolar en el contexto local, por tener niños con 'menos capacidad de aprendizaje'. Favorable porque se considera que el planteamiento pedagógico la ha llevado 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.

2. Hay evidencia y experiencia compartida en cuanto a que Villa Educare ha atendido con mucha eficacia a los niños con NEE de aprendizaje atendidos – de acuerdo a la valoración que hacen los padres o maestros de ésta y otras escuelas, además de psicólogos que atienden en forma independiente a los niños.

   Se piensa que VE se ha prestigiado como una buena y/o única opción en el contexto, 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.

3. Una de las lecciones más consistentes que la escuela propicia entre sus miembros es la plena aceptación de los niños con NEE por parte de los alumnos regulares. Asimismo el que los niños no viven la escuela como un lugar en que se ejerce una presión constante, se fomenta la competencia entre ellos o existe etiquetación de los alumnos a partir de sus resultados académicos, sino un lugar donde se 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 y se les escucha, tal como dice un niño:

"yo no había sido educado como educan aquí; que no te pelees, que dialogues, que verbalices.."

4. El equipo docente reconoce como principales huellas de su paso por la escuela el desarrollo de herramientas para el trabajo en aula con niños integrados "aquí te dan las herramientas"; aprender a ser tolerantes, reflexivos, a cooperar, ayudarse unos y otros. "Siempre esa corresponsabilidad e integración de todas en situaciones de la escuela ha estado presente". Pero también una capacidad de cambio e innovación. "Villa Educare es un cambio de vida en mi práctica docente. He aprendido esa capacidad de cambio para buscar nuevas alternativas de enseñanza."

Retos o tensiones

Son tres los retos los que se consideran esenciales para que VE alcance el objetivo de ubicarse en la comunidad educativa como una escuela integradora de alta calidad educativa y alcanzar un logro cualitativamente mayor en términos de formarlos en un ambiente de participación crítica, solidaria y democrática.

1. Pensamos que en lo académico debe tratar de consolidar el lugar sobresaliente que ha alcanzado en algunos años a nivel primaria, ya que en el preescolar logran un aprendizaje básico pero consistente en cuanto al sistema de escritura en términos de lectura y escritura, principal objetivo de los padres de familia y con ello logran cubrir toda la matricula.

Diseñar un sistema –detección de deficiencias en los resultados académicos, entrevista, observación en aula u otro – que permita valorar y retroalimentar el trabajo docente con el objeto de buscar estrategias para que los maestros logren tener un alto dominio de los temas que imparten y estrategias pedagógicas que promuevan un buen aprendizaje entre los niños. Las reuniones semanales normalmente se destinan a este tipo de actividades, pero valdría la pena impulsar este logro como objetivo institucional.

Para apuntalar este nivel en primaria se piensa que deben cubrir la expectativa que los padres de escuelas particulares similares tienen con relación al aprendizaje del inglés y de computación en particular, por considerarse competencias indispensables en la actualidad. En estos casos se detectó que hay una imagen favorable en los niños sobre uno de los dos maestros de inglés, pero un cuestionamiento general hacia el otro, al igual que hacia el docente que imparte computación. Esta opinión ha llegado a los padres, quienes manifiestan el deseo de mejorar estos aprendizajes en la escuela.

Debe destacarse que se percibe entre los comentarios de los niños que a) un buen ambiente en el aula en términos afectivos y b), ingenio y diversidad de los maestros al abordar los temas contribuye mucho a que se sientan motivados para aprender.

Debe abogarse por un sistema de evaluación para la escuela por parte de la Secretaría de Educación local, para que no se promedien los resultados de los niños del grupo con NEE en caso de que lo estén haciendo, porque sesgarían los resultados reales de los alumnos regulares y la escuela en general.

Se piensa que consolidando el alto nivel académico de la primaria la escuela lograría complementar la matrícula a nivel primaria y con ello poder ofrecer salarios competitivos para consolidar la planta docente que ha ido formando.

2. En cuanto a su carácter de integrador se piensa que contribuiría establecer un programa para padres –en general- que los concientice de: a) que los niños con o sin NEE se desarrollan con una buena imagen de sí mismos y pueden aceptar su condición particular si los padres también la reconocen como tal, sin que por ello disminuya el valor que tiene su hijo/a para ellos y los alienten a realizar sus tareas, al igual que los demás, en la medida de sus posibilidades. b) en la importancia de buscar la congruencia entre las normas y principios establecidos entre la escuela y el hogar, aceptando las recomendaciones que les hagan so-

bre tratamientos psicológicos, manejo de los afectos, disciplina y límites con el niño, ya que algunos padres no respetan dichos términos.

c) Realizar un trabajo de sistematización de las experiencias de niños con NEE de aprendizaje y conductuales para establecer políticas consistentes en su manejo al interior de la escuela y a futuro poder difundir estos hallazgos.

3. En lo que toca a la intención de formar entre los niños y todos los miembros de la comunidad educativa los valores de la inclusión, tolerancia y otros, así como fomentar la participación crítica, democrática y solidaria que se persigue, se piensa que puede avanzar –siguiendo el trabajo que se ha venido haciendo- en términos de la propuesta de Kohlberg: "de la definición a la clarificación de valores, para hacer a los alumnos conscientes de los suyos propios y los de los demás, como forma de interacción que promueve el desarrollo del razonamiento moral (…) hasta que los docentes alcancen el poder de explicación para planear e implementar un currículum de educación ética". [7]

Recomendaciones para el fortalecimiento de Villa Educare.

1. 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. La antigüedad promedio de docentes en la escuela es menor a cinco años lo que supone estar permanentemente formando personas que por razones económicas buscarán colocarse en otra escuela luego de concluir un ciclo personal de aprendizaje. De la experiencia 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 . No sólo importa trabajar bien sino gestionar el reconocimiento de que ello ocurre dentro y fuera de la institución.

[7] HERSCH, R, REIMER,J y PAOLITO, D, *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea, Madrid, 1988.

2. Se sugiere elaborar una estrategia de difusión para *Posicionarse* localmente como una escuela Integradora y Regular con buen nivel académico, asunto que no está resuelto aún, de modo que se comprenda que ser 'integradora' no significa que sea una escuela para niños con necesidades educativas especiales exclusivamente, como se ha venido creyendo, sino que es una escuela regular que atiende también a niños con NEE no severas.

3. Además de la ausencia de escuelas integradoras en la ciudad, en muchas de las particulares regulares de las que proceden niños catalogados con NEE carecen de conocimientos y criterios adecuados para informar a los padres cuando detectan alguna anomalía en el aprendizaje de sus hijos o para canalizarlos adecuadamente.

   Por ello se considera que puede ser muy valioso para la comunidad Leonesa que las directoras de VE elaboren un manual –cuyos destinatarios pueden ser padres, maestros y escuelas de educación básica- donde se describan las características generales de las más comunes NEE, las recomendaciones de manejo familiar, posibles tratamientos, especialistas o instituciones que puedan atenderlas, pues aparentemente existe un vacío real en el conocimiento del tipo de casos que atiende la escuela. Extender los aprendizajes de la escuela hacia la sociedad y hacia otras escuelas.

4. Efectuar un seguimiento sistemático a los alumnos con NEE cognitivas o conductuales
   Aunque ha sido demostrado el buen manejo de varios casos de niños con NEE, el hecho de que no se haya realizado un seguimiento sistemático a los casos impide validar o verificar el tipo de proceso que fue aplicado o darle continuidad apropiada cuando los niños cambian de grado o bien, si se trata de aspectos conductuales y se encuentran en los grupos regulares. Como propuesta se ha implementado por cada grupo un cuadernillo que se llama documento individual de valor curricular, pero,

como indica una de las directoras: "*No hay algo que diga: el seguimiento que se le va a dar a los niños del grupo de apoyo es éste, las herramientas del seguimiento éstas. No hay algo formal*".

La importancia de un registro y seguimiento sistemático radica en que contribuiría a identificar los rasgos permanentes y variaciones en los casos de los niños, caracterizarlos, agruparlos y valorar la pertinencia o no de las acciones emprendidas para atenderlos, como un proceso de investigación y adecuación permanente en el abordaje de sus necesidades educativas. Para las maestras que atienden a niños con situaciones conductuales se piensa favorable establecer un sistema de seguimiento de cada alumno, de modo que el maestro conozca con detalle los antecedentes del caso, la evolución y sobre todo el compromiso de los padres de familia y del propio alumno.

5. Es importante encontrar un acercamiento más puntual con los padres de niños con necesidades educativas de ambos tipos, que se deslindan de la responsabilidad de sus hijos o no cumplen las demandas de la escuela. Se mencionaron dos casos en que los padres cumplen a medias las indicaciones o sugerencias y las directoras no pueden presionarlos más porque no obtienen respuesta. Deben desarrollarse estos recursos.

6. Establecer como medida muy necesaria, la definición de normas y condiciones de promoción docente:

- Para lograr la permanencia y conformidad de la planta de maestros la dirección debería establecer criterios para los aumentos salariales como antigüedad, eficacia académica, etc., de modo que las maestras resulten motivadas y recompensadas en su compromiso, esfuerzo y quehacer en la escuela.
- Las directoras indicaron en una entrevista, que carecen de mecanismos para exigir el cumplimiento de ciertos lineamientos y este sistema promocional puede ayudar a que las demandas académicas o formales no se perciban como una cuestión individual sino institucional y favorecer el cumplimiento de las mismas.

7. Respecto a los padres de familia, ha habido un avance, aunque no aún el deseado. Se ha vivido en general el aspecto más difícil de este proyecto por situaciones como:
   - El que ellos mismos acepten y reconozcan al hijo con necesidades educativas especiales.
   - Que crean en la escuela integradora y eliminen los prejuicios que traen consigo, ya que en algunos casos son quienes no fomentan la inclusión al elegir a Villa Educare para su hijo con necesidades educativas especiales pero no para sus hijos que no presentan dicha necesidad.
   - Que participen en la creación de un ambiente agradable y disciplinado que fomenta la convivencia y donde se lucha por mejorar cada día.

8. Seguir conformando el modelo escuela integradora de alta calidad académica en un ambiente de participación crítica, solidaria y democrática.

   La intención original de las fundadoras sigue presente y están dispuestas a seguir luchando por lo que buscan:
   "Como el desafío más grande sería para mí el 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. (…) Sí, y 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".

Cerramos esta recuperación con algunos fragmentos de las palabras de despedida a sexto grado de una madre de familia que compartió la vida de la escuela junto con sus hijos, durante 15 años:

"En esta escuela han aprendido a jugar y ¡vaya que se han divertido! Eso nos consta a papás y mamás que los vimos llegar hechos un lodo; empapados de lluvia o con pintura de la que 'sí se quita'…
Sí que se la han pasado bien en paseos, miniolimipadas, recreos y viajes…

Pero no sólo eso. Acá, no les enseñaron a leer con el Silabario de San Miguel ni haciendo planas de letras hasta quedarse dormidos de aburrimiento... Les interesó más que disfrutaran de los cuentos y las historias…que jugaran con las palabras. ¡Los mandaron a escribir y volar con su pensamiento para crear otros mundos!

Y eso tiene mucho chiste. Porque esta manera de pensar y trabajar en la escuela les ha dicho una y mil veces que ustedes son únicos. Que no se parecen a nadie ni tienen que tratar de vivir imitando a otros. Les han enseñado que sus pensamientos y sentimientos caminan juntos.¡ No están peleados!

Esta escuela les dijo que todos son inteligentes, aunque cada uno lo es de distinta manera. Unos son buenos para una cosa y otros para otra. Somos diferentes y gracias a eso es que podemos aprender tanto unos de otros... Les enseñaron a incluir y no a separar a sus compañeros.

En esta escuela les enseñaron, ¡por si fuera poco! Que todas las personas somos importantes… y que si tenemos una necesidad especial esto no nos hace ser menos valiosos. Al contrario, es una oportunidad para todos de aprender a compartir, a esperar, a reconocer que solo ayudándonos podemos aprender de todos.
Que lo importante no es ir rápido uno solo, sino saber caminar junto con los demás. Y que cuando seamos grandes la vida va a ser así. De todo un poco. Y al que no aprendió en su escuela a convivir con todos, le va a costar más trabajo pasarla bien…

En esta escuela y sus salones se han peleado y contentado. Llorado a mares y consolado después de la tormenta. Se han dicho de cosas… Pero aprendieron que es mejor arreglar las diferencias con palabras que con patadas…que los insultos ofenden pero no resuelven…que perdonar es mejor camino que guardar rencores... Acá vivieron el respeto y el aprecio como un modo de vida tan común y corriente que a lo mejor piensan que esto sucede así en todas las escuelas…pero no.
Esta escuela es y ha sido AMOROSA. Y ésta no es una palabra que podamos poner a muchas otras escuelas.

Una escuela amorosa, por esta razón, ni más ni menos, se queda con ustedes. Dentro de ustedes. Aunque se vayan a la secundaria y a la prepa; .aunque se cambien de ciudad y de continente. ¡Esta escuela se la llevan con ustedes de todos modos y de muchas maneras!

***Las escuelas amorosas viajan con los niños y los jóvenes por el mundo entero**. Si no me creen pregúntenle a sus abuelitas y abuelitos. Porque en ellas se aprende no solamente "las cosas de la escuela" sino a ser personas y vivir con los demás. A compartir sus cosas. A consolar a otros y a tener amigos.*

Por eso, sí que se van del salón de sexto, pero ni los deja su escuela ni se despiden por completo de ella…¡sólo unas vacaciones!

(Graduación de niños de sexto grado, junio de 2007).

Apéndice

Entrevistas finales con el equipo escolar

El trabajo de devolución de resultados en Villa Educare se llevó a cabo en dos momentos. El primero consistió en la entrega escrita del reporte de investigación a las Directoras de la escuela del cual recibimos algunas observaciones y correcciones puntuales.
En segundo término, se llevó a cabo una reunión con toda la planta docente de la escuela el miércoles 6 de febrero por la tarde, utilizando el tiempo de su reunión semanal de trabajo que inicia compartiendo un almuerzo en el comedor grande de la escuela.
Luego de una breve introducción por parte de la Directora de Primaria, y de una breve presentación de los participantes, se hizo una recapitulación del proceso seguido desde la propuesta inicial de incluir a la escuela en el estudio, las definiciones teóricas y metodológicas tomadas; la conformación del equipo de trabajo de campo integrando alumnas de Pedagogía de 5º semestre con investigadoras profesionales. La presentación de resultados enfatizó las lecciones aprendidas, las recomendaciones y propuestas de mejora elaboradas por el equipo de investi-

gación. A continuación se invitó a las maestras a comentar, profundizar y discutir cada uno de estos tres tópicos. Con ello se obtuvo la información que ahora conforma el apartado final de la monografía.

La participación fluyó entre las maestras y directoras. Se enfatizó al inicio los aprendizajes individuales adquiridos a lo largo de los años de trabajo en la escuela. Poco a poco afloraron algunos comentarios críticos y propositivos sobre el proceso seguido en la escuela y su mejora especialmente de parte de quienes tienen mayor antigüedad en la escuela.

Se apreció claramente la existencia de dos grupos al interior del equipo docente. Quienes han laborado en la escuela por cinco o más años, grupo formado por cinco personas incluyendo a las directoras así como a una maestra que comparte la vida de la escuela desde sus inicios, hace 15 años. El grupo mayoritario, formado por siete maestras que tienen cuatro años o menos trabajando en la escuela. Se aprecia en estas jóvenes maestras el hecho de vivir su tiempo en la escuela como una etapa de formación profesional, la cual se reporta como sumamente rica tanto en términos personales como académicos. Se compartieron experiencias con los niños y se destacó la estrecha solidaridad y apoyo que define las relaciones entre colegas.

Con un tono más austero, profundo y crítico, se mencionaron recomendaciones para mejorar el trabajo educativo en la escuela. La maestra de mayor antigüedad reporta que su vida profesional dio un vuelco al momento de conocer esta escuela y ofrece detalles al respecto que redondean los temas principales recuperados en el trabajo de campo.

En un tono amable y optimista se compartió el fin previsto del proyecto así como la sugerencia de compartir con los padres de familia el hecho de que la escuela está involucrada en esta experiencia de investigación-acción.

Se cerró la conversación con promesa de mantener una línea de diálogo desde la UIA León en función de necesidades e intereses compartidos.

2.2 MEJORAR LA CONVIVENCIA ENTRE LOS ACTORES EDUCATIVOS MEDIANTE UNA OFERTA VALORAL"

Escuela Primaria Justo Sierra, Salvatierra, Gto, Méx.

Investigadoras:
Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (coordinación)
Paloma Ramírez (trabajo de campo e integración del caso)[8]

I. INTRODUCCCION

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".

---

8. Paloma Ramírez es Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por parte del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional. Patricia Carbajal, Maestra en Currículum y Desarrollo Moral por la OISE Universidad de Toronto, académica de la UIA León; Cecilia Fierro Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, académica de la UIA León.

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.

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 pública[9]. Es muy reciente la inclusión de un programa curricular de formación valoral[10] 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. Sin otro reconocimiento y apoyo que los que ha podido allegarse a través de espacios de formación, de convocatorias nacionales y de gestiones en 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.

II. 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.

---

[9] 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

[10] 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)[10] 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.

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 con respecto a la educación 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 tra-*

vés 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 de 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. Dicha propuesta de organización de escuela se reorganizó institucionalmente, 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 Ética[11], abordando este ámbito desde una perspectiva centrada en las personas –maestros, alumnos, padres y madres de familia- y orientada a la construcción de comunidad educativa como tema cultural, transversal y organizativo. Por el contrario, la política que se perfila en esta materia tenderá a ser discursiva, focalizando los aspectos cognitivos y circunscrita a un espacio curricular.

---

[11] El Programa Integral de Formación Cívica y Etica 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. "Responde a un enfoque democratizador, nacional y laico y contribuye a que los educandos establezcan y consoliden formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el conocimiento y respeto de los derechos humanos, el rechazo a la discriminación, el aprecio por la naturaleza y el cuidado de sus recursos." Se elabora a partir del enfoque de competencias,". Programa Integral de Formación Cívica y Etica para la Educación Primaria. SEP Subsecretaría de educación Básica, Diciembre de 2005, p. 3.

3. Organización

Equipo directivo y docente

La escuela está constituida por el Director, el Mtro. F quien lleva 20 años como cabeza del plantel. 9 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.

4. Características de la escuela a partir de la innovación

A continuación se presentan las características que describen a la escuela hoy en día: los espacios y formas de participación, la capacitación docente, la construcción de las nociones de convivencia e integración educativa – y su puesta en práctica- y la resolución de conflictos. Estas condiciones escolares son resultado del esfuerzo sostenido que toda la comunidad escolar ha asumido como parte de la acción innovadora.

Participación

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, no hay que necesariamente centrarse en los contenidos de las reglas, sino más bien en la construcción de consensos 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." Dir.

Al principio del año escolar se llevan a cabo las 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 reglas 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)

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). Entonces como que hace falta que se abran esos reglamentos, que se vuelvan a sentar en la mesa las personas del sistema educativo y le den oportunidad a la madre de familia." Dir.*

Sin embargo en esta escuela se ha podido resolver a favor de una colaboración más amplia: "*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."

Por lo tanto se han buscado 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, la cual los docentes refieren palpar en el orden, en el lenguaje empleado y en la legitimidad y confianza que se les ha concedido y que antes no tenían.

Además se han organizado, aunque de manera irregular, 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 que temáticas son las que más se necesitan en su grupo, por ejemplo, solidaridad, responsabilidad y sobre eso centra el trabajo valoral del grupo. Además se invita a personal para que desarrollen pláticas sobre esos temas"*. Por ejemplo, hay una mamá que asegura gustarle tanto las frases reflexivas que propuso como 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. Durante las visitas se observó material alusivo a temas valorales como la responsabilidad, trabajados en 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 a participar 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 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 finiquitar: "*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. 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 concuña mía, nos tiran porque dicen que somos las únicas que debemos*"

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 ¿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.*"

Si bien la mayoría es una población alfabetizada, 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 nomás 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 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.

- 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, 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?...Por ejemplo me acuerdo yo en una reunión, hace tiempo, se aplicaba en un grupo que la Ley del Hielo al que le faltara al respeto a otro compañero…y ahí la puso la maestra, pero después, poco a poco se fueron modificando esas consecuencias. 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".*

En otros casos las reglas 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. Este tema se trata con mayor amplitud en un apartado más adelante. Ha 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 suscitado desde mucho 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 reglamentos y dar seguimiento al trabajo de cada maestro o el caso de un niño específico. Por principio es en el órgano colegiado donde se deciden los valores a trabajar durante el año escolar, el siguiente fragmento da evidencia de ello:
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 que dependen del nivel

de compromiso y apropiación de la oferta valoral que cada maestro ha desarrollado; 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 fijo 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 dos 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. Mtro. F.

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 convivíos para recaudar fondos, kermés, 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

"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" Mtro. F.

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 dudas 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 embrago la falta de apoyo y orientación psicopedagógica para que los maestros logren atender de manera adecuado 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…"

Se observó que hay una niña con paraplejía 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, les 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 llego a 5º, y en 6º con el maestro Miguel lo enseño a leer."

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 paso 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 se oculta de mejor manera. Sin embargo las estrategias que utilizan la mayoría de los maestros también deben ser presentadas como uno de los avances concretos conseguidos a través de la *Oferta Valoral.* 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 alum-*

nos incumplan una norma no se le aplique la consecuencia, pues no tiene caso que esté el escrito ahí." Maestro

También 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 en el mismo grupo la disciplina. 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"
Inv: ¿Pero nada más dicen "ay Areli"? O ¿Qué más pasa?
Mtro: Nada más dicen eso.
Inv: Y el niño que está haciendo la falta ¿cómo reacciona?
Mtro: El niño que está haciendo la falta pues se siente mal, agacha la cabecita

Aunque durante las entrevistas no se hace énfasis en ello, también en lo académico hay preocupación por hacer secuencias de reflexión.

"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

Formación docente

Los maestros han tenido que irse capacitando para poder ofrecer valores durante la vida escolar de los alumnos y además vivirlos dentro de su propia formación, 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 debía contemplar los recursos para que los maestros fueran comprendiendo y apropiándose de la propuesta valoral. El Mtro. F ya explicaba que fue una labor personalizada en las 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, pues 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 nada más a mí, sino que a todos en general"*

- Capacitación formal

"Somos unos 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; plati-

car 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 esta" pero ya estando con otras escuelas, en algún curso, nos dábamos cuenta de que hay mucha diferencia que no habíamos notado"*

II. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

1. Breve historia: Origen, principales hitos

El comienzo de un cambio educativo se gesta mucho antes de surgir su expresión formal, y esto es lo que pasó en la escuela primaria Justo Sierra.

Desde hace 20 años el Mtro. F. ya se encontraba en su cargo actual de Director. Desde ese entonces ya afinaba su intuición. Tenía una gran capacidad de 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 desde hacía más de una década que ya incluían 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 la 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 con recursos agresivos (grosería, golpes) para educar a sus hijos y alumnos pasivos en la participación, pero activos en los 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" e*l Director decidió buscar y desarrollar estrategias para un cambio sustancial en la vida escolar y empezó la búsqueda sistemática de herramientas institucionales y capacitación que ayudaran a mejorar esta realidad.

El primer paso fue de carácter formativo. El Mtro. F. decide participar en un programa de *Maestría en Gestión e Innovación Educativa*,[12] 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 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 (reglas y la consistencia al aplicarlas), 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 siente lo suficientemente preparado para transmitir los conocimientos adquiridos al resto del plantel.

[12] 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 en evaluaciones, reportada como la de mayor impacto para los directivos participantes, ya que 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 como vinculado a las prácticas cotidianas y no solamente objeto de exhortos y declaraciones.

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 tuvo que establecer metas concretas en diferentes rubros, entre ellos, el objetivo 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*"

Finalmente 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.

Etapas recorridas

En los últimos 5 años ya 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 de los patrones de enseñanza y disciplina tradicionales y sobre la realidad social y valoral que habría que comprender para poder transformar. Mientras más profundo se reflexionaba sobre estos temas, los docentes fueron tomando mayor conciencia de la importancia de ofrecer y formar en valores, al mismo tiempo que se iban sensibilizando a sus propias necesidades y a 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. Mtro. F.

- Etapa de construcción de las reglas

La primera acción formal fue construir las reglas para que cada grupo de agentes educativos empezara a asumir compromisos con la escuela. Aquí lo relevante es el cómo fue cambiando la manera de construir esas reglas. Al principio el Director y los docentes establecieron las normas, se centraron exclusivamente en las normas que regirían el comportamiento de los alumnos. Conforme pasaba el año 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 del proceso de construcción de reglas, 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*". Durante los Colegiados fueron estableciendo las estrategias para involucran a las madres de familia, empezaron acercándose a la mesa directiva (que sólo se dedicaba a tratar cuestiones administrativas y materiales) identificando algunas líderes y fomentado una participación activa de su parte. Actualmente se construye el reglamento de cada salón en una plenaria donde el docente titular, el Director, las madres de familia y los niños participan, conocen las reglas, proponen y opinan sobre las consecuencias que deben seguir al incumplimiento de esas reglas[13]. Además, los maestros y el Director han identificado que son ellos los primeros que deben cumplir las reglas pregonando con el ejemplo, sin embargo todavía hay resistencias y hábitos entre los docentes que impiden el pleno seguimiento de los valores propuestos, sobre esto último se profundizará más adelante.

[13] Es importante tomar en cuenta que el grado y tipo de participación de cada grupo de agentes es diferente, esto se describirá con mayor precisión en un apartado más adelante.

- Etapa de retroalimentación

Habiendo iniciado con acciones dirigidas a establecer el comportamiento, las normas y las actitudes que regirán la convivencia escolar, se considera que ya todos los actores educativos se han ido apropiando, en menor o mayor grado, de esta propuesta valoral. La etapa en la que ahora se encuentran se caracteriza por la búsqueda de estrategias para mejorar en la práctica dentro de la escuela, por ejemplo, los docentes están centrando su atención en los vehículos o 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 irlas mejorando cada vez más.

Soportes de la innovación

En términos teóricos, la propuesta de innovación está basada en una investigación sobre práctica docente y valores [14] 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 v*ehículo 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

[14] Fierro y Carbajal (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. Gedisa, 2ª. Ed, México.Se presenta a continuación una apretada 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.

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.
- 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 docente15. 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 ex-

[15] 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.

plícita 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 lo ha sido el diálogo y el trabajo con las mesas directivas de padres de familia. Podemos encontrar aquí las primeras raíces de la innovación, ya que el trabajo organizativo realizado en el diseño 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 tiene un soporte teórico y dos procesos fundamentales de gestión, con docentes y con padres y madres de familia.

III. EL PROYECTO EN ACCION.

a. Vivencias durante el proceso.

A decir por todos los entrevistados ha sido el Director quién 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.

b. 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. Mtro. F.

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 im-

portante 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.

c. 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, van incorporando estrategias. Se aprecia en los fragmentos que sigue 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 honra-

dez, 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 escribe ah: ¿Por qué te portaste mal?" Maestro

"El dialogo 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" Mtro. F

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 Direc-

tor 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 y 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. Si bien los maestros y el Director hacen comentarios de que algunas mamás no dejan crecer (en términos de autonomía) a sus hijos - sobre todo porque están con ellos a la hora del almuerzo- es una cuestión que está siendo abordada constantemente para que se empiece a concretizar en acciones y actitudes.

Una mamá al respecto aporta lo siguiente: "*Porque yo digo que la escuela es para los niños y por eso se les puede mandar su torta, se les puede mandar su desayuno, como en otras aulas. Por ejemplo en Salvatierra yo nunca he visto que las mamás estén adentro de la escuela dándoles lunch.*" Sin embargo la hora del almuerzo 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 el grado y formas de intervención con respecto a sus hijos.

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 par-

ticipar 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. Como se observa en la tabla, 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 oficial 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 algunos alumnos la real convivencia basada en valores.

Trabajo profesional en equipo por sobre las afinidades 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"MtroF.

La convivencia entre los maestros de todo el plantel se caracteriza por establecerse dentro de los espacios formales, es decir, se prioriza la colaboración y la retroalimentación de su trabajo como docentes, independientemente de la afinidades personales que existan entre ellos. El que haya afinidades personales entre docentes no afecta su trabajo colegiado, los valores como el respeto y la tolerancia son las que aparecen como ejes de la convivencia dentro de este grupo de agentes educativos. 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 percibir 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

Lecciones aprendidas

1. 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 con 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.

2. 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 reconoce 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.

3. Se reconoce que ha 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.

4. 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."*

5. 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.

Retos o tensiones

1. 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.

   Un maestro señala sobre esta innovación: "*Sí ha aportado porque sí ha ampliado mi conocimiento, ha ampliado mi forma de tratar detallitos que*

me faltan porque yo tengo un gran defecto, me falta mucho lo de registrar lo de valores, pero los niños lo tienen en su libreta y más que nada se lo estaban apropiando. Yo no recalco (por escrito) mucho lo del valor "Este es el valor de la responsabilidad"…lo trasmito, yo lo trasmito en la vida cotidiana, en el actuar, en lo que estamos haciendo." Mtro. M

Para el Director el reto en cuanto a la formación es el siguiente*: "¿Qué grupos de vehículos están usando los docentes? Inclusive yo mismo, ¿qué tipo de vehículos uso para que los docentes estén en el sentimiento? Uno como autoridad tiene mucho que ver para la formación de valores, si la autoridad no se involucra, hijole, se nos complica más." Mtro. F.*

2. 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, 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.

3. 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.

4. 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.

5. Sostener los esfuerzos de formación docente de manera especial 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:

   "Siento que necesitaría capacitarme como en qué estrategias utilizar en alumnos problema, por llamarlos así. …(…)… me hallo a veces como sin recursos. Claro, yo aplico de acuerdo a mi experiencia y de acuerdo a lo que yo creo, lo aplico uno y no me da resultado, pues le cambio a otro, y ahí la voy llevando." Mtro.P

Recomendaciones:

1. 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.

2. El tema de la integración educativa sugiere el mismo tipo de recomendación. Es preciso avanzar desde la disposición y apoyo para integrar alumnos con NEE hacia un trabajo curricular sólido que ofrezca alternativas significativas 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.

3. 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? *Mtro. F.*

Apéndice

Entrevistas finales con el equipo escolar

El viernes 25 de enero se llevó a cabo la sesión de devolución de resultados en la escuela Justo Sierra en la cual estuvo presente el colectivo de docentes, la mesa directiva de padres y madres de familia, el director y el supervisor escolar de zona.

La sesión tuvo un carácter festivo, ya que la presencia de una autoridad educativa además del equipo de investigación representó para los miembros de la comunidad educativa un gesto de reconocimiento a los esfuerzos que durante años han venido llevando a cabo.

En primer término se hizo una devolución del proceso vivido, el cual se reportó como organizado en tres etapas. Sensibilización, construcción de reglas y una etapa de retroalimentación en la apropiación de esta propuesta valoral. Se destacó el énfasis que se aprecia en la reflexión en torno a los vehículos que se utilizan para hacer cumplir las normas, orientado a que los niños comprendan los valores que están detrás de las normas. Los padres y madres de familia están extendiendo esta oferta valoral en las familias.

Cinco elementos, que son destacados por la teoría en formación valoral, se aprecian en los esfuerzos en curso: a) Empatía"trata a tu compañero como quieres que te traten" b) diálogo. Aprender a escuchar al otro. c) Autorregulación; d) Desarrollo del pensamiento critico y e) toma de decisiones.

Al término de la exposición se pidió a los participantes compartir los aprendizajes que han tenido en este proyecto. Hubo una nutrida y entusiasta participación de madres de familia, quienes una y otra vez comentaron que las conformaciones de mesas directivas en la región muchas veces se quedan pendientes sobre sus planes. En esta escuela se ha llegado a concretar una gran cantidad de Proyectos. Las acciones ya no están dirigidas solamente a tener el material de la escuela o a mejorar sus instalaciones, sino que se incorpora su participación en temas sustanciales como ser mejor colaboradores en los procesos de la escuela, del niño. Las señoras revelan un sentido de pertenencia a su escuela muy grande.

"Madre: Yo en mi punto personal creo que teniendo convivencias así cada día aprendemos., de la escuela yo he aprendido a elevar mi autoestima para poder dar a las personas que lo necesitan".
"Mamá. Hemos aprendido a comunicarnos a tener la comunicación que se necesita con los maestros con los padres de familia."
"Mo: Los padres han aprendido a apropiarse del compromiso educativo con sus hijos"
"Mamá: se siente uno el cambio. Es un método diferente de enseñanza. Nos acercamos para preguntar y entender que los maestros tienen su reglamento."

Se les interroga sobre los aspectos que han favorecido estos cambios y las madres aluden inmediatamente a las pláticas recibidas para padres de familia, como oportunidad para reflexionar en torno a estas cuestiones.
Ante el cuestionamiento sobre lo que es necesario tomar en cuenta para una convivencia escolar como la que han logrado. Y los consejos que darían a otras escuelas, las madres aluden al diálogo, el trabajo compartido y constante:

Mamá." Tomar en cuenta las opiniones de las dos. Que estén de acuerdo."
Mamá. "Hablar con los padres de familia, con el director porque aquí todos son iguales, no hay diferencias ni de religiones ni de dinero."
Mo: "Apoyaríamos lo que quieran emprender y dirigirse a hacer una invitación abierta. Saber dirigirse y saberles llegar a los padres. Cuenta mucho la humildad con la que...se les comience a tratar. Todo ser humano busca tener un buen trato. El trato es esencial. Integrar a las madres de familia."
Mamá. "Vivir los valores, que no haya diferencia de ninguna clase y así pues se vive bien. No hay aquí niños... mire qué bien se llevan los niños. Está conociendo mi hijo nuevas caras, nuevos amigos, nuevas amigas".
Maestra. "Los niños vienen contentos y con gusto".
Mo:"Insistir hasta que esto se vaya habituando y se haga un hábito."
Mama:"Como mi niño que tiene un problema (físico). Entró aquí y tuvimos mucho apoyo del maestro y del director. Los demás niños lo aceptaron, convivieron con él. Lo mismo fue con los demás maestros. Yo me sentí bien porque mi niño no tuvo rechazo de maestros y de alumnos. Y esas experiencias aunque pasen años o se olvidan, ya en febrero cumple sus 19 años y yo me siento muy agradecida con los maestros y sus compañeros."

Se aprecia cómo es que se destaca la constancia, el diálogo, la aceptación y el respeto.

Finalmente, el quipo de investigación interroga acerca de lo que falta por atender para consolidar los esfuerzos en curso.
Se destacan cuestiones como las siguientes:

Director: "Consolidar bien la formación de valores porque hay que ver cómo voy a hacer y cómo voy a evaluar, qué tanto voy avanzando, si voy avanzando, el involucramiento más de la comunidad...El revisar qué pasa con los niños en la calle, en la casa. Hace falta más ese involucramiento de las madres, involucrar a los padres.
Nos falta mayor preparación, inclusive entre nosotros hay veces que para poder soportar a los niños críticos a veces nos tambalea un poquito dependiendo de qué tan tradicionalistas somos.."
Mo:"Ese comportamiento normativo revisar cuando alguna consecuencia hay que modificar…que no esté bien puesta una consecuencia por ejemplo voltearlo a la pared ya no es formativo, solo es un castigo. Entonces hay que modificarlo por otra consecuencia."
Mamá:"Más que nada es el hogar, si no viene de allá pos...Yo creo que la base de la educación viene de la casa"...
Director. "Si es un niño con necesidades educativos hay que revisar las consecuencias. Si son igual para todos se queda ahí escrito, deben ser circunstancial para que sea más formativo. Una consecuencia a un niño sin necesidad educativa y aplico esa misma a un niño con necesidades educativas que tiene una situación diferente vamos a ver cuánto se logró...Los que estamos en el campo de la autoridad maestros, mamá, observar mucho es situación esa circunstancia. Hicimos aquí el reglamento entre señoras, niños y maestros. Reglas que necesitamos para el aprendizaje y Eso es como un contrato social, ponernos de acuerdo todo, que los mismos niños estén de acuerdo porque entonces logramos casi el 50 o 60% de la funcionalidad de ese reglamento. …Por ejemplo hay niños que llegan tarde todos los días porque tienen una razón...esa consecuencia ya no es procedente."

La sesión concluye con un agradecimiento a los miembros de la comunidad escolar por su disposición a colaborar en el proceso de investigación realizado.

2.3 GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN PARA LA CONVIVENCIA. PROYECTO INNOVA

Escuela urbana No. 998 "Idolina Gaona de Cosío", Tonalá, Jalisco

Investigadoras:
Rosario L. González Hurtado[16]
Andrea Carrillo (asistente)[17]

I. INTRODUCCIÓN

Este caso reporta la experiencia de una escuela pública urbana comprometida en una línea particularmente desatendida en el sistema educativo mexicano: la participación de padres de familia y la construcción de un sistema de organización escolar centrado en el trabajo coordinado de los distintos estamentos –alumnos, docentes, madres y padres de familia- en tareas de orden académico y social. Ello supone revertir el orden tradicional de la escuela que ha reducido la participación de los padres al apoyo económico para colocaren como elemento central de la organización de la escuela a las familias, lo cual supone a su vez replantear de fondo el sentido y la orientación del trabajo docente.

II. CONTEXTO DE LA ESCUELA Y DEL CASO

1. Datos generales

La escuela urbana No. 998 "Idolina Gaona de Cosió", es una institución pública de nivel primaria y organización completa, con sostenimiento estatal, ubicada en el municipio de Tonalá, Jalisco. Esta escuela es la sede de la zona escolar No. 73, la inspección de la zona se ubica en este plantel. De las 10 instituciones públicas integran la zona escolar es la única que trabaja con proyecto institucional oficial.

[16] Maestra en Antropología social, profesora e investigadora del Departamento e Educación y valores ITESO.
[17] pasante egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ITESO

Se atienden 2 grupos por cada grado; en cada ciclo escolar se planea una atención máxima de 80 estudiantes por grado, un promedio de 40 por grupo. De acuerdo al registro escolar la población femenina de 250 y la masculina de 262 alumnos, en total 512 alumnos. La escuela funciona con dos turnos, el estudio se realiza con el turno matutino. La jornada de trabajo es de 4 horas y media.

Acercamiento Socio Histórico

Esta escuela se funda como respuesta a la necesidad de escolaridad que demanda el crecimiento y urbanización del la cabecera municipal de Tonalá, que para estas fechas comenzaba a ser testimonio del crecimiento demográfico principalmente por causa migratoria, y a experimentar los efectos de los cambios en el uso del suelo ya que el municipio era una zona agrícola y artesanal por excelencia.

En paralelo se construyeron en esta zona varios conjuntos habitacionales para la clase media, algunos de estos formaban parte del programa de vivienda del INFONAVIT, para trabajadores del estado, muchos de ellos provenientes de un estrato de clase media profesional. No obstante un buen número de estas viviendas no fueron habitadas por sus propietarios sino rentadas a familias migrantes de diversos estratos sociales. Esta reorganización poblacional y urbana, estableció nuevas necesidades y demandas de servicios y a la vez dejó establecida una reconfiguración social cuya convivencia estaría atravesada por la diversidad cultural y social y la consecuente competencia por los espacios públicos. Actualmente el municipio de Tonalá es uno de los de mayor crecimiento y densidad de población en la zona urbana de Guadalajara.

La fundación de la escuela se realizó en el año de 1979 en medio de una época en la que existían conflictos políticos entre docentes federales estatales por el control de la escuela.

Con la recepción oficial del edificio en 1980, se inicia por parte de la instancia educativa una gestión continua para el apoyo de la infraestructura y los servicios básicos que hicieran operativa a la escuela y en particular para resolver los problemas de contaminación ambiental ya

que la zona se encuentra entre el segundo y tercer lugar del área metropolitana.

Como escuela pública del estado trabaja con dos turnos bajo administración diferente. Cada turno maneja características propias de en su organización, algunas veces las actividades y formas de trabajo de cada turno ocasionan conflictos, por lo que se ha tenido que aprender a negociar para lograr la cooperación y una visión de equipo.

La población escolar está integrada por personas provenientes de distintos lugares de origen, se atiende una fuerte migración de otros estados del país, lo que ha dado como resultado una comunidad multicultural que aparentemente acepta la diversidad pero que ha dificultado la formación de una cultura local

Las características principales de la población cercana a la escuela corresponden a familias de clase media y popular, presentando un porcentaje alto de profesionistas que trabajan para las diferentes Secretarías del Gobierno Federal e instancias del ámbito estatal y municipal, lo cual ha facilitado la gestión de servicios y obras para el plantel escolar, pues varios de los trabajadores del estado forman parte de la sociedad de padres de familia y canalizan algunas oportunidades en favor de la escuela.

Es importante señalar que la mayoría de los padres y un buen número de las madres de familia trabajan de tiempo completo, situación que trae consigo falta de atención y vigilancia para los niños, pues pasan buena parte del día solos o bajo la responsabilidad de algún tercero. Esta situación repercute de manera directa en las aulas pues algunos alumnos no cuenta con el apoyo o los cuidados indispensables en su formación. Esto constituye un reto constante para el profesorado. En particular el director considera que "el esquema valoral de muchos niños se ve debilitado en tanto que se conforma por lo que puede tomar de diferentes fuentes que le son cotidianas, principalmente la TV y la convivencia en la calle".

Ubicación y características del centro

El edificio escolar se encuentra ubicado en los límites de un pueblo indígena llamado el Rosario delimitado por un arroyo de aguas negras y al norte de la colonia Loma Dorada, al oriente se ubica la secundaría estatal No. 25. Al sur se encuentran los multifamiliares del fraccionamiento y al poniente una privada con casas unifamiliares y baldíos.

La escuela está bardeada en su totalidad, la construcción cuenta con dos edificios. Vistos desde el portón de ingreso, el de lado derecho es de una sola planta y el edificio de lado izquierdo cuenta con dos pisos. En la parte superior del edifico de lado izquierdo, en el muro que da hacia la calle hay un letrero grande en el que se puede leer el nombre de la escuela y el título: "Escuela afiliada al programa de Escuelas de Calidad".

A la fecha el edificio ha logrado integrar una infraestructura muy completa, que puede considerarse el resultado de una gestión continua por parte de los directores, en especial de un proceso más sistemático que puede reconocerse en la gestión de la dirección actual que alcanza ya 14 años. Este dato resulta relevante pues no es común que las escuelas públicas cuenten con estas características de equipamiento físico. A la vez estas condiciones marcan una trayectoria que abona a una cultura de mejora y gestión continua que influye en el sentido de participación de la comunidad escolar (puede consultarse un anexo descriptivo de las características del centro escolar).

La infraestructura escolar ha pasado por seis etapas en su construcción. La primera fue dirigida por el grupo Inmobiliario que inició la construcción de vivienda en la zona. La segunda fue apoyada por Obras Públicas del Estado. La tercera con liderazgo municipal. Una cuarta donde la colaboración de padres de familia logró la construcción de varios anexos como la casa del velador. La quinta se logró bajo la conjunción del ayuntamiento, padres y el Programa Escuelas de Calidad para llegar a una última etapa en donde el recurso de escuelas de calidad aportó recursos importantes orientados hacia el mejoramiento académico.

En el ciclo anterior se inició con el proyecto para la sombra del patio central y el pórtico, permitiendo así un espacio abierto para eventos sociales de la escuela y mejorar la calidad del recreo de los alumnos.

Se cuenta también con canchas deportivas y con un foro a desnivel para la presentación de bailables y otros eventos al aire libre.

Todas las aulas y oficinas de la escuela cuentan con el equipo y mobiliario necesarios para llevar a cabo el trabajo diario, mismo que se encuentra protegido por canceles de herrería dado el índice de inseguridad por la zona.

Hace 3 años se remodelaron los baños de los estudiantes y hace 2 años se construyó la cocina oficial para los beneficiarios del programa "Desayuno Escolar". Recientemente se conectó la red sanitaria al drenaje municipal, se construyó un aljibe para contrarrestar el problema del agua en la colonia y se construyeron bancas en el patio central, también se instalaron las protecciones para las antenas de recepción satelital y teléfonos.

Programas complementarios

La escuela cuenta con doce aulas la mitad operan con equipo el programa de Enciclomedia, que se trabaja en los grupos de 4º a 6º grados.

En los dos últimos ciclos escolares se acondicionó la oficina para el equipo del USAER en un espacio que por décadas se improviso como casa del velador.
Con el recurso de Programa Escuelas de Calidad (PEC), hace 4 años se inició la construcción de una biblioteca que se encuentra terminada en su totalidad.

Mantenimiento y equipamiento anual

Los padres de familia y autoridades de escuela se coordinan para un mantenimiento, equipamiento y actualización en edificios y materiales escolares que permiten que el edificio cuente con espacios cuidados y cómodos para alumnos y maestros.

El 100% de los salones cuentan con botiquín, ventiladores, lámparas y *lockers*. El mobiliario de mesas binarias con sillas individuales en un 83% de los espacios y un 17% de los salones se mantiene con butacas individuales.
Cotidianamente se distribuye papel de todo tipo en cada uno de los salones manejado con registro para el docente que permite su evaluación y administración periódica.

2. Proyecto educativo

Como escuela publica, este centro realiza anualmente un programa de trabajo apegado en lo académico a los Planes y programas de educación primaria que la federación y el estado establecen para todas las escuelas.
De igual manera se siguen los calendarios y horarios establecidos estatalmente par llevar a cabo los diferentes procesos administrativos y académicos como son: las inscripciones, la evaluación de los alumnos, la acreditación de los ciclos escolar y la integración de la planta de profesores. En éste sentido la escuela tiene un proyecto convencional a al que se apega la mayor parte de las escuelas del país. La variante radica, en que la escuela a partir de 2002 se encuentra participando en el programa de Escuelas de Calidad, dirigido a propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación apoyando y financiando procesos de autonomía en las escuelas. Retomaremos este aspecto con más detalle en otro de los apartados.

3. Organización del centro

Personal

Desde su fundación se cuentan en la historia de la escuela seis períodos administrativos de diferente duración (entre 1 y 3 años, salvo la última administración) correspondientes a 4 directoras y 2 directores a cargo de la escuela. En la actualidad el personal de la institución se integra de la siguiente manera:
1 Director sin grupo.

1 Secretario de apoyo técnico pedagógico.
13 Docentes frente a grupo.
1 Docente comisionado al Sector educativo No. 22
5 Especialistas que integran el equipo de USAER. Maestra de enlace permanente, director, terapeuta de lenguaje, psicóloga, trabajadora social
1 Persona de apoyo en artes plásticas, comisionado al nivel educativo.
1 Responsable de actividades deportivas con 19 horas de jornada semanal.
2 Responsables del mantenimiento del plantel.
Un total 25 personas laboran en la institución; 18 son mujeres y 7 hombres.

PREPARACIÓN DEL PERSONAL	%
Titulado con maestría	7%
pasante de maestría	7%
Titulado por la Universidad Pedagógica Nac.	27%
Licenciatura Normal Superior de Jalisco	13%
Licenciatura en educación primaria	13%
Normal básica	33%

ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO

Profesor/ grupo	# AÑOS EN EL SERVICIO	FRENTE A GRUPO	# DE ESCUELAS
1º. A	10	10	5
1º. B	31	31	3
2º. A	29	29	3
2º. B	27	27 con 3 interrupciones por comisión administrativa	5
3º. A	20	20	3
3º. B	12	12	3
4º. A	0	Interina, cubre plaza por jubilación	1
4º. B	11	11	3
5º. A	17	17	3
5º. B	20	5 años como secretaria técnica	3
6º. A	23	23	3
6º. B	3	3	2
6º. C 25	25	25	4
Comisionado al sector	22	3 (19 en comisiones)	3
Secretaria técnica	20	7 (13 en comisión administrativa)	5
Director	26	6 (20 en dirección)	4

Participación

A partir de la actual administración, se ha intencionado trabajar bajo un esquema colaborativo en el que los actores de la comunidad escolar –docentes, padres y alumnos se apoyan mutuamente en actividades de carácter académico y social. Se ha buscado también propiciar una cultura de comunicación y transparencia formalizada en las juntas académicas anuales donde se reúnen estos tres estamentos para informar y comentar los proyectos que se pretende realizar en el ciclo escolar.

Del mismo modo se realizan juntas de consejo técnico (por lo regular cada mes) en las que se reúne el equipo de profesores y el director, para tratar asuntos relacionados con los aspectos pedagógicas de los alumnos y las cuestiones de organización académica y general de la escuela. Como lo explica el director:

"…en una reunión plenaria se da información a todos…, están los alumnos que son jefes de grupo, esta el representante de padres y los maestros, o sea los tres estamentos entonces no puede decir, se hizo esto y no sabíamos", porque ahí están los niños presentes y puede decir "eso no lo dieron o si", a los niños les sale bien natural opinar…"

La manera en que se comunican los tres actores escolares es mediante un calendario trimestral en donde se planean todas las actividades mediatas a realizar. Este calendario es distribuido a todas las personas de la comunidad escolar y es revisado por cada uno de ellos con la opción de modificarlo si se justifica el motivo. Este medio permite la organización coordinada y favorece la autonomía necesaria para que cada cumpla sus compromisos.

"…el director explica lo que se tiene que hacer y ya nos toma parecer y nos da opciones o nos deja abierto, en algunas cuestiones nos deja abierto totalmente lo que se tiene que hacer…" (Entrevista con un profesor).

La organización comunitaria de la escuela tiene como elemento central a las familias, en palabras del director *"la escuela se organiza en función de las familias";* al inicio las familias se numeran para permitir un mejor control dentro de la administración general. Las cuotas escolares son

voluntarias y aportadas por los padres de familia quienes están organizados en una asociación y son ellos quienes manejan las prioridades en base al programa de trabajo.

Esta organización se despliega a partir de la estructura, en el organigrama que permite las relaciones de autoridad y enlaza las diferentes jerarquías mediante canales de comunicación muy directos que ayuda a comprender la importancia de la cooperación de unos y otros para trabajar. Para prepara el plan de trabajo, *"…se les da una hoja, desde el jueves y cada quien tiene viernes, lunes y martes, tres días hábiles para regresarla con lo que planea realizar, el que no la regrese sabe que estará fuera del plan, el miércoles imprimimos el calendario, lo entregamos y ya no nos puede decir que "oiga es que aquí está mi hoja" pues no la entregó a tiempo y hacemos sanciones en ese sentido porque luego hay quien se hace la víctima "no que no me esperaron, no me consideraron" entonces esta es la diferencia enorme…" (Entrevista con el director).*

De acuerdo con el director: *"los docentes han interiorizado su papel en la escuela, así como sus límites y roles en la división del trabajo, comprendiendo a la vez que estas lógicas son construidas y que pueden ser reconstruidas en el camino".*

El trabajo de los docentes se orienta en dos líneas principales, el proceso académico y la coordinación de la participación de los padres de familia como un apoyo en tareas asociadas al proceso académico y también como equipo de ayuda en las necesidades comunitarias. Entre ellos acuerdan tiempos y formas para cubrir sus diferentes responsabilidades.

"… es que todo depende del maestro… el maestro sabe manejar a sus papás y si sabe hacer equipo con sus papás se hacen maravillas…"

En el trabajo de seguimiento se involucra a todos los actores escolares y organismos de apoyo. Se tiene establecida 1 hora semanal alternada para tratar cada ámbito o línea de acción, de acuerdo al programa de participación social o consejo técnico que se esté atendiendo en el momento.

III. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA:

1. Breve historia, origen y principales hitos

En la trayectoria histórica de la escuela, y en particular en la última administración se caracteriza por un proceso de mejora continua, en la que unas acciones se enlazan a otras y derivan en nuevos proceso, por lo que resulta difícil ubicar un momento específico en el tiempo para señalar el surgimiento o la iniciativa de una innovación, quizá lo más pertinente es pensar en procesos de mejora que logran consolidarse como innovaciones.

Para el caso de este estudio acotaremos el trabajo con las familias como una de las acciones que han logrado consolidarse en "un programa innovador" en esta escuela.

El problema principal era una situación de caos administrativo y luchas de poder entre profesores, directora y padres de familia. La base de conflicto se ubicaba en los intereses personales de la directora anterior vinculados al negocio que se manejaba dentro de la escuela a través de la venta de uniformes escolares cuya compra condicionaba la admisión de los niños en la escuela, adicionado esto a cuotas de cooperación obligatorias y excesivas. Estos hechos desembocaron en una crisis dentro de la escuela que duró un año, hasta que se lograra la remoción de la directora y el nombramiento del actual director.

El estilo directivo era autoritario, los profesores se involucraban poco en el trabajo académico y mucho menos participaban en acciones comunitarias, esta dinámica administrativa no planteaba grandes demandas de responsabilidad para los profesores por lo que resultaba "cómoda" para ellos por lo que no todos la cuestionaban.

Por su parte las familias experimentaban grandes inconformidades con el funcionamiento de la escuela y se agrupaban para criticar y desacreditar a la misma.

El nombramiento de un nuevo director fue el medio para que la Secretaria de Educación planteo para resolver el problema. Sin embargo la escuela experimentaba el caos y múltiples conflictos entre los diferen-

tes actores escolares. La falta de organización, los malos hábitos y las malas condiciones de la infraestructura eran característicos.

"…al tercer año de mi llegada aquí no había mesa directiva, no se trabajaba bajo ese esquema, o sea la directora era la ley suprema, para poder cambiar eso nos costo años, recuerdo que los primeros que sintieron los cambios fueron los maestros porque los maestros decían es que era más práctico antes…" (Entrevista con el director).

El contexto de las decisiones

En un contexto muy adverso, resultados de la problemática que había experimentado el centro, el nuevo director tomó la administración y sin contar con un plan claramente prefigurado, como él lo expresa, "primero se debía controlar la crisis en la escuela y conseguir un estado de calma". Dadas las fricciones entre familias y profesores, el liderazgo del director fue pieza fundamental en la convocatoria de participación. Inicialmente una respuesta incipiente y mediada por controles y cierta imposición que el mismo director reconoce, pero con una convicción clara de que debían ser los propios actores quienes participaran para la solución de los problemas de la escuela.

"…ahí aprendí que cuando tu dices todo pues es significativo para ti pero no para los demás, entonces cuando no tiene significado, nunca vas a poner a trabajar a los de tu alrededor…" (Entrevista con el director).

La apatía, la crítica y la ausencia de una cultura de cooperación entre los padres eran los principales retos que debía superar la gestión del director. Las acciones iniciales se enfocaron en conformar y hacer operativas algunas estrategias de planeación para el ordenamiento del centro escolar, una de éstas fue la elaboración de una agenda de trabajo muy sencilla en la que se implicara la ayuda de los padres y los maestros.

El avance en la consolidación de las propuestas fue lento y difícil cuando menos los tres primeros años de la administración actual, fueron dedicados a construir la cultura de participación y responsabilidad tanto en las familias como entre los profesores.

Iniciamos con las familias, "…desde hace 12 años, empezamos a crear las agendas, las que ahora ya conocemos como formales… se organiza cada tres meses, con el apoyo de padres, de maestros y de alumnos, pero bueno en ese entonces eran sencillitas…" (Entrevista con el director).

Otra estrategia fue transparentar el manejo de la organización del centro y dar cuentas a los beneficiarios sobre las acciones que se llevaban a cabo.

"…todo ese tipo de cosas nos fue moviendo a que la escuela debe dar cuentas claras ¿a quién? pues a los beneficiarios directos y que debe involucrarlos…" (Entrevista con el director).

En este esfuerzo fue fundamental organizar a los padres en torno al proyecto de trabajo de cada grupo, apoyar al maestro con la atención a las necesidades que aparecen en grupo de sus hijos, esto ha hecho muy concientes a loas familias de que el apoyo es en beneficio de sus hijos principalmente, eso ha logrado que cada vez la colaboración sea mayor.

Otra de las estrategia del director ha sido la búsqueda de de ayudas y recursos externos, principalmente el apoyo de un expertos y la gestión de la cooperación de organismos oficiales. No obstante la disposición de los recursos y el manejo legal de los mismos se constituía una de las principales limitaciones para resolver algunas de los problemas de infraestructura y realización de proyectos que impactaban sobre el clima escolar, Esta situación llevó al director a plantear a los padres y maestros la decisión de entrar al Programa de escuelas de calidad. En opinión del director, "*el ingreso de la escuela al PEC, nos dio acceso a nueva información que trajo consigo un replanteamiento en cuanto a la forma de trabajo, descubriendo las carencias en lo conceptual y lo teórico, así como deficiencias en las prácticas escolares".*

2. Soportes de la innovación

La incorporación al programas escuelas de calidad a partir del ciclo escolar 2002-2003 parece ser un mecanismo detonador de una gestión de la mejora más articulada y consistente.

El programa de Escuelas de Calidad, dirigido a propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación primaria apoyando y financiando procesos de autonomía en las escuelas. El programa promueve la toma de decisiones en la organización de la escuela por parte del director y la comunidad escolar. Con este propósito se realizó en la escuela un diagnóstico de necesidades seguido de un proyecto de mejora que año con año se enfoca en uno de los aspectos en los que se detectaron necesidades.

De este modo se ha buscado el apoyo de programas municipales y estatales para atraer e incorporar en la escuela diferentes programas tanto sociales como educativos, en particular aquellos que contribuyen mejorar las condiciones académicas de los alumnos, construir equidad y mejorar las instalaciones de la escuela para ofrecer un mejor ambiente a los niños, las niñas, los profesores y profesoras y las familias.

Con los mismos propósitos del proyecto se capacita a los profesores para participar en los diferentes programas que ya se aplican en la escuela y que están a cargo de diferentes comisiones de profesores. Anualmente se elaboran informes que dan cuenta de los avances y procesos logrados desde cada uno, y se presenta un plan de trabajo para el nuevo ciclo escolar que es revisado y aprobado por las autoridades a cargo del Programa de Escuelas de Calidad.

Para todos los actores es claro que la participación en el programa de escuelas de calidad ha sido de gran beneficio para el mejoramiento de la escuela y la realización de los proyectos, especialmente por el financiamiento y el apoyo técnico que se ofrece a cada escuela. La participación de la escuela en este programa está por concluyendo en el presente ciclo escolar.

IV. EL PROYECTO EN ACCIÓN

1. Vivencias durante el proceso.

El control y la sanción que en un inicio fueron un medio para obtener la respuesta de los padres, se han transformado en mediación y coordinación de las iniciativas y apoyos para el logro de las metas.

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.

A partir de la experiencia organizativa escolar los padres y la comunidad escolar los padres han aprendido a consolidar su agencia como grupo organizado para moverse en las instancias de gobierno y obtener diversos beneficios para la escuela.

Por ejemplo *"…la responsable de desayunos en el municipio es madre de nuestra escuela, eso nos favorece, pero a la vez quiere decir… no podemos tener ningún mal manejo en desayunos porque ahí tenemos al auditor en la propia institución…" (Entrevista con el director).*

Ahora se encuentran reconocidos por el Consejo De Participación Social Escolar que es una iniciativa lanzada desde la Presidencia de la República para la organización de los padres; algo muy importante es que los padres "han aprendido a no tener miedo a la participación".

La comunidad en general ha aprendido a dar a conocer su trabajo y ser observados, a presentarse ante los medios masivos de comunicación y ser observados por personas interesadas en sus logros.

"…aquí no le tenemos miedo de que nos visiten,… puedes venir y filmar las reuniones porque están ya acostumbrados a trabajar bajo esa dinámica, todo eso nos da elementos para ver que va mejorando la organización, se van evitando conflictos, va mejorando la infraestructura, se va abriendo programas…" (Entrevista con el director).

Las y los alumnos han aprendido la importancia de tener un ambiente organizado y en buenas condiciones físicas en su escuela, en particular los espacios que les permiten la convivencia con sus compañeros.

Además de las acciones y programas de mejoramiento referidos, actualmente se trabaja en la escuela con: un pizarrón administrativo en donde se apuntan cosas importantes a resolver en equipo, los calendarios trimestrales, los espacios de atención diarios para padres de familia que así lo requieran, proyecto "patrulla escolar" que permite tener una mejor vigilancia interna y externa a la hora de los ingresos, el proyecto "desayunos escolares" trae consigo una atención extra a los alumnos de escasos recursos que se presentan problemas de desnutrición o malos hábitos alimenticios, se promueven actividades recreativas como concursos de juegos tradicionales, el deporte y la danza, existe un periódico mensual dirigido a padres en donde se comunican puestas en escena, armadas con padres y alumnos en fechas cívicas, en su conjunto estas actividades propician un ambiente social y participativo.

Una estrategia importante en la gestión del director es está pendiente de las condiciones y necesidades que el entorno impone a la comunidad escolar y a parir de estas reconoce necesidades para las cuales genera y propone acciones de solución.

"…al maestro Tomás le encantan los proyectos y todas esas cosas son positivas, aunque a veces no se logre mucho pero siempre se debe tender a hacer algo, aun así si se ha logrado mucho porque simplemente el año pasado se tuvo un proyecto de juegos tradicionales, cosa que a los niños gusto porque… a estas alturas es difícil que los niños conozcan que el juego de "a choya" y otros, son proyectos interesantes para los niños y más tratándose de juegos…" (Entrevista con un profesor).

2. Resultados

Trabajo coordinado, planificado y basado en la colaboración como enfrentamiento de las tensiones

En el caso estudiado los conflictos tienen dos orígenes: la problemática del contexto local, asociada a la diversidad sociocultural de la población y a las condiciones de pobreza y exclusión de algunos grupos, problemática que llega a la escuela por vía de las familias y los alumnos y se traduce en tensiones para la convivencia dentro y fuera de la escuela.

"…nosotros estamos en la frontera de la extrema pobreza, del arrollo para allá es zona de paracaidistas, llevan 5 años luchando con el ayuntamiento y con el estado para que les den servicios, no tenían ni drenaje…" (Entrevista con un profesor).

"…aquí hay mucha desintegración familiar, aquí hay muchos problemas de madres que trabajan prostituyéndose y ya no puedes taparle a un muchacho de hoy la verdad,… ellos ya lo ven muy normal, entonces también hay mucha agresividad y se favorece cuando tienen dobles familias…" (Entrevista con un profesor).

Otra fuente de problemas se relaciona con las luchas de poder interno entre los actores escolares, que se traducen en problemáticas administrativas del centro y su consecuente impacto en los procesos académicos.

"…en la juntas dicen vamos a ponernos de acuerdo con qué es lo que vamos a hacer, pero el director ya trae su propuesta…" (Entrevista con un profesor).

"…ya no estamos en la época en la que cada maestro disponía, el director tiene que proponer, y es así, el da la propuesta pero ya tiene los pantalones agarrados para que se cumpla en compromiso…" (Entrevista con un profesor).

El sistema de trabajo coordinado, planificado y basado en la colaboración, ha disminuido las tensiones que impone el funcionamiento de la escuela.

"…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…" (Entrevista con padre de familia)

"…bueno así se manejan las cosas, se hace lo que sugieren, porque cuando se impone, si se hacen las cosas pero no de la misma manera, no le hechas las mismas ganas…" (Entrevista con padre de familia).

Consolidación de la participación y compromiso con la incorporación al programas escuelas de calidad

Incorporarse al programa en el ciclo escolar 2002-2003 parece ser un mecanismo detonador de una gestión de la mejora más articulada y consistente, en particular por sus mecanismos de revisión y documentación de avances y resultados como medio para la obtención de nuevos recursos. A la vez un medio que ayudó a consolidar la participación de los padres y a desarrollar el compromiso comunitario. Podría considerarse que este ejercicio visto en su complejidad constituye la acción innovadora de la gestión escolar en este centro.

"Con esta organización se ha mejorado… sobre todo lo material, los baños, las entradas, los canceles, la pintura, y en las actividades de los niños en ortografía, cuentos, dibujos de todas esas cosas…" (Entrevista con padre de familia).

La agenda de trabajo comunitario y colaborativo que inició como un una iniciativa muy incipiente, ahora al paso de los años y en combinación con el proyecto escolar promovido por el PEC se ha constituido en la principal estrategia de coordinación y cooperación para el logro de las metas que se proponen en la escuela.

"…ahí empezamos a generar ciertos instrumentos sencillos para irnos comprometiendo, pero eso tardó más de 5 años, para que agarrara cause primero la escuela, después otros aspectos…" (Entrevista con el director).

Él trabajo sistemático y consistente va creando un círculo virtuoso que trae asociada mejoras en diversos aspectos, la autovaloración del esfuerzo realizado, se constituye en una fortaleza para el mismo grupo que lo impulsa a proponerse nuevos retos de nivel más complejo.

El manejo consistente de la agenda de trabajo de la comunidad escolar, se ha convertido al paso de los años en la principal estrategia de coordinación y cooperación para el logro de las metas que se proponen en la escuela.

"…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 angustia los problemas…" (Entrevista con el director).

La formalización del proceso participativo de los padres ha avanzado de tal manera que han logrado el reconocimiento de organismos del estado, que aprecian y desean conocer el trabajo de esta escuela como un modelo de la organización colaborativa.

"… empezamos a hacer las cartas compromiso, en un principio eran muy sencillitas y ahora creo que están mas que formales, inclusive puedo presumir que ahora están hasta avaladas por Participación social del estado…" (Entrevista con el director).

Transferencia y apropiación

Hay indicios de que la experiencia que desarrollan los participantes empieza a ser transferida a otros espacios en los que participan, por medio de sus propuestas, e iniciativas para intervenir en los problemas.

"… allá en el kinder donde está mi hija es otra cosa, no hay orden, yo ya le propuse a la directora hacer la vigilancia como aquí en la escuela y me dijo que estaría muy bien porque la verdad los papás somos un desorden…" (Entrevista con madre de familia).

Se pudo identificar que los docente trabajaban respondiendo las situaciones inmediatas que se le presentaban en su labor cotidiana, con la consecuente improvisación y la limitación de de actividades que requieren de un apoyo planificado. La práctica reflexiva en los docentes se ha hecho cada vez más importante, en la medida en que tienen que tomar decisiones para planificar la agenda trimestral y organizar la coordinación con los padres.

"… los padres me apoyan mucho, hay veces en que ellos ensayan con los niños y yo me quedo con el grupo o a veces ellos se quedan con el grupo mientras yo hago otra actividad aquí, …, todo depende de cómo el maestro se involucre con el grupo de padres …" (entrevista con profesora).

"… cada maestro se maneja para citar a sus papás, por ejemplo yo tomo mi numero de niños y ya reparto los días, tantos papás en las mañanas y a tantos papás en las tardes y ya nada más les mando decir señor le toca la guardia en la mañana…" (Entrevista con profesora).

Avances en una organización de padres y madres que aun no reflexiona sobre si misma

Aún cuando la organización de los padres y su participación en torno a los proyectos escolares ha mostrado importantes avances respecto a la autonomía, a la capacidad de propuesta y corresponsabilidad, en la información recogida no entramos evidencias de una reflexión sobre su proceso como organización, aún cuando los padres entrevistados hacen referencia a la importancia de participar en la escuela y al valor de los diversos proyectos que se realizan, el discurso no refleja la conciencia del aprendizaje de arrollado en a lo largo de esta experiencia. Convendría seguir indagando sobre este asunto.

Cabe señalar que para las madres de familia que trabajan fuera del hogar, les resulta complicado y en ocasiones molesto tener que acudir con frecuencia a la escuela para apoyar en los diferentes programas, algunas de ellas asisten en la medida que pueden y otras (las menos) no participan.

De manera semejante, los profesores aluden a los logros realizados en el mejoramiento de la escuela y a los procesos cooperativos entre padres y maestros como acciones relevantes, sin embargo, la reflexión sobre el capital cognoscitivo y social desarrollado en trono a estas experiencias estuvo ausente en las conversaciones que se tuvieron con ellos.

Compromisos y percepciones diversas del cuerpo docente

No obstante que los profesores reconocen que la escuela hay un proceso de mejora continua, no todos participan con el mismo compromiso en los proyectos, incluso algunos manifiestan resistencia argumentando que las decisiones no son del todo democráticas pues por lo regular es el director quien presenta las propuestas, sin embargo participan de las actividades aunque con cierta reserva.

Para los profesores de reciente ingreso, la escuela se percibe como una institución organizada, en la que se trabaja y hay respeto y convivencia, algunos reconocen que el ambiente es diferente al de otras escuelas en las que han laborado, aunque no siempre llegan a considerar que se trate de una escuela innovadora.

"…no creo que sea una escuela innovadora porque siempre ha habido guardias sobre todo hechas por maestros, lo que si se me hizo innovador fue la participación del padre, antes era el puro maestro, decían te toca la guardia, te toca a ti y nos apoyábamos entre nosotros, pero que estén los padres dentro de la escuela no se hacía…" (Entrevista con profesor).

Para los docentes de más antigüedad en la escuela, son evidentes los cambios y mejoras que se han logrado, no obstante naturalizan este proceso considerando que "así debería de ser".

"no es una innovación, mas bien en todas las escuelas debería de ser así, yo pienso que así debería de ser…" (Entrevista con profesora).

Aprecio de los estudiantes

La información recolectada con la participación de los alumnos nos deja ver que la percepción que tienen de la escuela es positiva, aprecian principalmente los espacios en que pueden convivir con sus compañeros como el patio de recreo, de la misma manera los espacios que les permiten el deporte grupal como son las canchas, para algunos alumnos es también importante contar con los materiales de Enciclomedia pues consideran que son divertidos y les ayudan a aprender.

"El programa de Enciclomedia está fabulo, yo les permito a los niños que lo utilicen y ellos hacen sus clases felices…" (Entrevista con profesora).

Las niñas y niños entrevistados se refieren a su escuela con afecto, conocen algunos de los programas especiales que tiene la escuela aunque no saben a profundidad cómo funcionan aquellos en los que ellos no participan. Tal es el caso del programa de desayunos escolares del que opinan que está bien porque algunos de sus compañeros "no pueden desayunar en su casa y en la escuela no pueden aprender bien", no

obstante dicen que no sabes bien cómo funciona porque nunca han estado en él.

Sobre otros programas como el de Patrulla escolar, que son generales y muy evidentes para la comunidad, ellos consideran que están bien porque ayudan a que los niños no tengan accidentes y los grandes no maltraten a los pequeños.

Respecto a cómo perciben la participación de sus padres en estos programas escolares, ellos expresan que se sienten acompañados por los papás, se sienten seguros de que no tengan accidentes. Aunque no lo expresaron, en las observaciones se pudo apreciar que respetan y les conceden autoridad los padres que participan en la organización de las actividades.

Las y los alumnos no se refirieron a conflictos o problemas escolares más allá de que algunos de cierta exclusividad entre las amistades o las rivalidades ocasionales entre niñas y niños, Respecto a la escuela sólo refirieron el problema de que algunos días falta de agua y esto afecta el uso de los sanitarios.

Hubo referencia concreta por parte de las y los alumnos a que los profesores los tratan con respeto y les dedican atención y los ayudan a aprender. Se pudo apreciar en las observaciones el afecto que el alumnado tiene a los profesores, en especial a los que tienen muchos años en la escuela.

Interacción afectuosa entre directivos y maestros

Las expresiones de afectos son evidentes en la interacción entre el director y los maestros y de estos entre si. El reconocimiento por parte del director y los maestros es frecuente, incluso se pudo observar que el director conoce las características particulares de los profesores, la diversidad de sus ritmos y formas de trabajo y considera estas condiciones para la toma de decisiones.

Los supuestos del director para trabajar con calidad son: no presionar de más a los maestros, la comunicación como una herramienta clave para coordinar el proceso y considerar a los padres con capacidad para

organizarse, por lo que su intervención consiste sólo en apoyarlos cuando se lo solicitan.

"…en cuanto a padres es de presumir se participación porque si los vas moviendo y les das su lugar ellos colaboran, lo hacen por si mismos…" (Entrevista con el director).

V. LECCIONES, RETOS Y RECOMENDACIONES

Lecciones/observaciones

1. Llama la atención que el concepto de "innovación" no es un referente cotidiano de la acción de los actores escolares, incluso el concepto de mejora no se observa latente en el discurso de profesores y padres de familia. Este parece ser un referente conceptual más exclusivo del director del centro.

   La apreciación de las acciones innovadoras se ven influenciadas e incluso opacadas por un imaginario del "deber ser", del funcionamiento escolar, esto es, que una acción innovadora no se aprecia como tal, en tanto que se considera que así debería funcionar la escuela. Se trata de una perspectiva de ideales que opaca el logro de acciones pocas veces alcanzadas, que naturalizan las acciones innovadoras. Un ejemplo en este caso, es la importante coordinación del trabajo con padres, que en la perspectiva de varios actores, "así debería de ser". De este modo, los propios actores no se visualizan como parte del proceso innovador.

2. Las acciones de mejora, no surgen como un proceso claramente planificado, responden más bien a ciertas intuiciones e intenciones de atender una necesidad muy concreta en la mayoría de los casos. De acuerdo con la experiencia de este centro, puede considerarse que algunos procesos de mejora se transforman en innovaciones en tanto logran su continuidad en el tiempo y pueden articularse o impactar en varios ámbitos del proceso comunitario.

3. La disposición de los recursos y el manejo legal y transparente de los mismos se constituye en una limitación o en una posibilidad de mejora y de procesos sostenidos en la escuela.

4. 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 practicas se limitan a la enseñanza, pues consideran 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.

5. Por su dinámica cíclica y su capacidad organizativa (la escuela es el espacio comunitario por excelencia), ciertos eventos sociales constituyen parte vital de la vida comunitaria pues conectan en la interacción de convivencia a las y los alumnos, las familias, los profesores y las autoridades locales.
6. Implementar un sistema de trabajo coordinado, planificado y basado en la colaboración, ha disminuido las tensiones que impone el funcionamiento de la escuela y mejora el clima escolar. Los docentes han avanzado en superar el trabajo improvisado y enfocado en dar respuesta a las demandas diarias, orientándose hacia un plan más organizado que repercute en la riqueza de las actividades académicas.

7. 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 para proponer acciones de mejora es la identificación de necesidades que aparecen en el entorno comunitario y afectan a la comunidad escolar siendo fuente 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 reconocer y atender las necesidades que pueden traer un mejoramiento al clima escolar.

Retos

En este momento del proceso, la escuela enfrenta dos retos fundamentales de los que depende la continuad del proyecto escolar. En primer lugar está el hecho de que en el actual ciclo escolar (2007-2008) ha concluido el acuerdo de participación en el Programa de Escuelas de Calidad, esto representa una preocupación importante para la comunidad, pues temen por la continuidad de los programas existentes en la escuela. Sin duda este hecho pondrá a prueba la capacidad y experiencia de gestión que han logrado padres, profesores y el director, para conseguir los apoyos necesarios que den continuidad a sus programas.

En segundo lugar, la comunidades debe avanzar en la toma de conciencia de los procesos logrados a lo largo de la experiencia, difundir, dar a conocer su trabajos y socializarlo con la propia comunidad y fiera de la escuela fin de potenciar el fortalecimiento del tejido social logrado mediante el trabajo colaborativo. De otro modo no lograrán apropiarse del capital social generado, a riesgo de que se diluya sin lograr crear una red con las nuevas generaciones de padres que van incorporándose a la participación.

Recomendaciones

1. Es importante que se intencione con los padres el proceso de reflexivo en torno a sus aprendizajes como organización y su capacidad de agencia, como medio para valorar los logros y potenciar la experiencia desarrollada.

2. Continuar el ejercicio de toma de decisiones por parte de los docentes para planificar la agenda trimestral y organizar la coordinación con los padres a fin de se siga fortaleciendo la práctica reflexiva.

3. La gestión de los recursos económicos es tarea clave para la concreción de los procesos innovadores, por lo que el estilo de gestión activa y de

concertación es fundamental para la continuidad de los proyectos de la escuela.

4. Continuar con el ejercicio de transparencia en el manejo de la organización del centro y la rendición de cuentas, pues estas acciones favorecen la confianza y la participación de los diferentes actores escolares y en especial de las familias en las actividades del centro.

5. Incorporar a los alumnos y alumnas en los diferentes proyectos que se desarrollan en la escuela, a fin de que se familiaricen con ellos y les den sentido dentro de la vida comunitaria.

Apéndice

Entrevistas finales con el equipo escolar

Los resultados del estudio se presentaron a la comunidad escolar en una reunión a la que asistieron representantes de padres de familia, las y los profesores y alumnos de diferentes grados. Sus puntos de vista fueron los siguientes

Las y los alumnos expresaron que "es interesante los que nos dicen de nuestra escuela, quisiéramos tener más información, cuidar la convivencia de los niños entre si no porque no se respetan"
Proponen "que todos conozcan los resultados, platicar sobre esto, realizar los acuerdos sin excusas"
Sugieren: "Que sigan investigando, poner más equipos de padres, decirles y platicarles de los resultados, hacer juntas para platicar sobre esto".

Las madres y padres de familia comentaron:
"El estudio nos ha demostrado que nuestra escuela se encuentra en un nivel superior, nos ayuda a seguir fortaleciendo los logros escolares, nos da a conocer las cualidades que podemos obtener con nuestra escuela, es una forma de saber como es el funcionamiento de la escuela, podemos pensar en sacar algún beneficio a futuro, podemos aumentar o quitar siempre para mejorar,

no todas las escuelas son afortunadas en participar en estos programas, es bueno conocer una institución que se preocupa por los programas de las escuelas, me encantó todo, es muy bueno que nos informen, esta bien, muy completa, interesante, ¿qué tan reales son los resultados?"

Consideran que pueden usar estos resultados: "atendiendo los programas que llegan a la escuela, apoyándonos, saber que se a logrado y que se puede seguir logrando, seguir con más esfuerzo, aprovechándolos, dándonos cuenta de lo que se tiene que cambiar, para el mejoramiento académico.
Sugieren: "que la participación sea más ampliada a todos, que se siga participando para seguir teniendo logros, comentando, apoyando a los maestros, poniendo en práctica las recomendaciones, comentarlo a todos los padres para concientizarnos, comentar por medio de reuniones dándonos a conocer, no se no se habló del futuro"

Los profesores opinaron en relación a los resultados: "Nos da una idea clara de que somos y en donde estamos, nos hace reflexionar sobre lo que hacemos. Necesitamos ir mejorando, tenemos oportunidades de mejorar, la visión de otras personas es distinta a la nuestra".

Proponen que la escuela puede usar estos resultados: "para seguir motivados a mejorar, para mejorar nuestra convivencia, para seguir avanzando en el proceso y mejorando los proyectos.
Partir de aquí para continuar con el trabajo innovador, para cambiar lo que no resulta funcional y para innovar otras metas".

Sugieren para continuar el trabajo con los padres: "que sean involucrados aún más, seguir incitándolos a participar, seguir concientizando a los padres, poner en marcha más proyectos para desarrollarlos todos juntos, realizar el trabajo de manera conjunta".

Para el director de la escuela, esta ha sido una oportunidad de ver el trabajo de manera sistemática, constatar que muchos esfuerzos se van traduciendo en logros, conocer los puntos críticos para trabajar sobre ellos, tener conciencia de la importancia de la gestión que vengo realizando.

2.4 UN PROYECTO PARA CONSTRUIR SOCIEDAD CON TODOS

Colegio Monte de Asís, Chile, Región Metropolitana

Investigadoras
M. Isidora Mena [18]
Paulina Jáuregui[19]
Isidora Cortese[20]/[21]
En colaboración con el Equipo de Convivencia del Colegio Monte de Asís[22]

I. INTRODUCCION

El colegio Monte de Asís es una edificación de tres pisos, colorida, que esta en una punta de diamante, entre dos calles interiores de la comuna de Puente Alto. Lo que otrora fueran parcelas y viñas, hoy es una comuna muy populosa de nivel medio bajo de Santiago. En la última década ha crecido con una proliferación de vivienda social, convirtiéndose en una comuna dormitorio, de coloridas casas muy básicas, pareadas, de uno o dos pisos, con centros comerciales y sin mucha fuente laboral. Allí, desde hace ocho años y en una modalidad particular subvencionada de aporte compartido, mixto, se sitúa el Colegio Monte de Asís.

Partió con básica, y ya desde hace un año atiende a todos los niveles escolares, y ha logrado mantenerse como el mejor de su categoría en la comuna respecto de los puntajes nacionales de rendimiento académico[23]. Pero no sólo en lo académico se destaca; Como parte de su pro-

[18] Psicóloga y Dra. en Educación, P. Universidad Católica de Chile. Académica Escuela Psicología P.U.C.Ch y directora Programa ValorasUC
[19] Psicóloga con mención en Psicología Educacional, Universidad Santo Tomás.
[20] Psicóloga con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.
[21] Colabora también Carolina Burgos, Socióloga U. Alberto Hurtado.
[22] Marcela Hoppe, Educadora de Párvulos. Directora del Establecimiento.
Rosana Morales, Profesora de Básica. Asistente de Dirección.
Ingrid Valdivia, Profesora de Básica y Parvularia. Asistente de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP)
[23] En el **SIMCE** (Sistema de Medición de la Calidad Escolar), prueba aplicada anualmente a todos los colegios, escuelas y liceos del país. El Colegio Monte de Asís ha obtenido durante los últimos años puntajes superiores a la media nacional (250 puntos), equiparándose con establecimientos de alto rendimiento académico. En el año 2005 obtuvo un promedio de 302 puntos, alcanzando el vigésimo lugar de la Región Metropolitana entre 910 establecimientos de iguales características. En el 2006 obtuvo un promedio similar en 4° básico.

yecto innovador, el colegio transmite a sus estudiantes la convicción de un desarrollo más amplio, y le interesa contar también con indicadores de logro en otras áreas no académicas, participando con mucho éxito en concursos nacionales e internacionales de arte, literatura, música."*Hasta que no existan mediciones de estas áreas hay que buscar otras maneras de brindar el mensaje de que son importantes*", explica la directora, Marcela Hoppe.

La innovación del colegio, en un contexto país en que la cultura escolar es muy autoritaria y centralizada e individualista, incluyó entre otras medidas de convivencia escolar, la formación en valores de una convivencia solidaria, democrática y respetuosa de la diversidad. Buscando nuevas estrategias para profundizar el trabajo en Convivencia Escolar, en el 2002 conocieron el programa VALORAS, que proponía una estrategia para formar en valores de convivencia en la escuela, construida entre la Escuela de Psicología de la Universidad Católica y el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación). Se incluyó como uno de los cinco colegios de una RED METROPOLITANA, implementada por un año y medio. La metodología formaba en cada colegio a un Equipo Coordinador de la Convivencia, a través de un diplomado semi presencial. Este equipo, apoyado además con materiales, asistencias técnicas en el establecimiento, en el contexto de reuniones mensuales de reflexión pedagógica que ellos mantenían, lidera la formación de valores de convivencia democráticos, comunitarios y respetuosos de la igualdad de las personas. De las líneas de acción propuestas, el colegio Monte de Asís se focaliza en el desarrollo de comunidades de curso que establecen normas propias para lograr la meta común de "que todos aprendan y se sientan bien tratados", el trabajo con apoderados reflexionando temas formativos, la programación organizada y secuencial del tiempo de "orientación" (una hora semanal) en función del desarrollo socio afectivo y ético, articulando allí los distintos programas que suelen tener los colegios de drogas, sexualidad, salud, etc.

En la **PSU** (Prueba de Selección Universitaria) obtuvo el 2006 con su primera generación de egresados de media, 589 puntos, obteniendo el lugar N°18 de la Región Metropolitana entre 679 colegios con iguales características.

Más de tres años desde el egreso del Monte de Asís del programa Valoras, y el seguimiento realizado, hasta ahora informal, muestra como las acciones realizadas han perdurado, desarrollándose e iluminando al mismo programa Valoras UC, con quienes se mantienen en contacto, aportando testimonio para otros colegios del país. Los relatos de niños y apoderados y profesores, muestran una cultura distinta a la de los colegios tradicionales, en el sentido del respeto, la participación, el desarrollo integral y la excelencia en logros educativos. La comunidad de aprendizajes visionada por el colegio, es descrita hoy como comunidad, en la cotidianeidad, por sus actores.

El relato que se presenta en esta monografía, co-construido con los mismos actores de la comunidad educativa, da cuenta de los procesos de desarrollo de la convivencia escolar de este colegio, mostrando como sencillas acciones, realizadas en forma organizada y sistemática, logran resultados replicables en otros establecimiento. Las condiciones de colegio del Monte de Asís, que permitieron la innovación, ilumina también la discusión nacional sobre temas de costos, selección del cuerpo docente, liderazgo, autonomía profesional. El Monte de Asís es un testimonio de la enorme relación existente entre
Convivencia escolar/formación socio afectiva y ética, y el aprendizaje.

1. CONTEXTO DE LA ESCUELA Y DEL CASO

1. Datos Generales Colegio

Nombre de la institución	Colegio Monte de Asís
Dependencia	Particular Subvencionado
Modalidad de enseñanza	Científico Humanista
Año de fundación	1999
N°de estudiantes	917
N° docentes/edad promedio	47 profesores/ 35 años
NSE:	Medio

2. Proyecto Educativo

La institución se caracteriza por la sistematicidad y coherencia con la cual ha ejecutado un sólido proyecto educativo, enfocado a la formación integral de sus estudiantes, preparándolos para las necesidades del siglo XXI. La intención es formar personas participativas, opinantes, con capacidad de escucha; ciudadanos comprometidos con el entorno y capaces de aportar a la transformación de una sociedad justa y democrática. Los pilares han sido una alta exigencia académica, orientada a que los alumnos puedan optar a las mejores instituciones de educación superior del país, y el desarrollo de una convivencia escolar que potencie el respeto a la individualidad, singularidad y originalidad de cada integrante de la comunidad, valorando las raíces y el pasado del hombre para mirar el futuro.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) define la convivencia del colegio, explicitación necesaria en una innovación. Un lugar de encuentro, caracterizado por:

- *Respetar diversas posturas frente a la vida, abierto a la diversidad de pensamiento y credos religiosos, los que convergen en valores universales que han contribuido al desarrollo, bienestar y crecimiento integral del Hombre.*
- *Promover el desarrollo de habilidades socioafectivas, físicas e intelectuales.*
- *Formar líderes creativos y ciudadanos sanos, alegres y participativos.*

Derivados del Proyecto Educativo están los "Énfasis del Colegio", que enfatizan aspectos que aparecen en déficit, o especialmente relevantes. Han ido apareciendo en el camino y las actividades a desarrollar se construyen entre todos los profesores, en ocasiones inspirados en experiencias exitosas de otros establecimientos educacionales. Contenidos en una carpeta especial, se pone a disposición de todos los profesores al comenzar el año. Cada uno analiza cuáles son los que le corresponde realizar de acuerdo a su rol. Plan de Lectura individual sostenida y silenciosa; Lectura domiciliaria; Taller de literatura; Debates; Comentarios noticiosos. La generación participativa de acuerdos de convivencia (Normativas de Curso) es uno de los Énfasis.

Una cuidadosa organización, maximiza los logros esperados con los Énfasis, y una política de incentivos (bonificación económica) según metas establecidas para los énfasis, permite esperar que los profesores desarrollen las actividades, que van más allá del tratamiento convencional de las materias.

El colegio mantiene evaluaciones de logro externas, supervisadas por sus Subdirecciones Académicas. Junto a estas, un calendario académico entregado a los apoderados con el propósito de que puedan apoyar mejor a sus hijos en sus tareas escolares, el logro efectivo de aprendizajes de calidad de los estudiantes es cuidado con esmero y ciencia por todos los adultos, tanto como proceso como en tanto resultados.

Finalmente, como línea de acción estratégica, se desarrollan actividades culturales como una Escuela de Música, que se abre a la comunidad a través de su orquesta; Concursos y actividades recreativas y culturales anuales al interior del establecimiento, tales como "Concurso de declamación", "Concurso de poesía", "Concurso de tarjetas navideñas", "Día de las Artes", "Mi curso, un libro abierto", etc.

3. Organización

El colegio está organizado en una estructura con jerarquía, y mucha asignación de responsabilidad en distintos equipos encargados de diversas dimensiones. La Directora del establecimiento junto a una asistente, son parte de dos equipos centrales: el Equipo de Gestión y el de Convivencia.

Equipo de Gestión

Conformado por ocho personas, se agrupa en tres sub-equipos:

- *Subdirecciones académicas de básica y media:* compuestas por un subdirector más un asistente. Se encargan de la planificación curricular y organización de todo lo que ocurre en torno a lo pedagógico en sus respectivos niveles de enseñanza.

- *Coordinación*: dos personas, una en la mañana y otra en la tarde, se preocupan del funcionamiento básico de la escuela, desde la asistencia de los alumnos hasta la limpieza y orden del colegio.

Equipo de Convivencia

Conformado por cinco personas, está a cargo de planificar y coordinar la convivencia escolar. Lidera a todos los profesores, con orientaciones y actividades concretas para abordar temáticas de convivencia. Diferencias por ciclo y nivel de desarrollo de los niños y jóvenes, las actividades están planificadas y los docentes hacen las modificaciones que estiman pertinente.

Desarrollo de la comunidad docente

El último sábado de cada mes se congrega a todos los profesores del Colegio, de 9 a 13 horas, al *Consejo general de Profesores*. Los contenidos surgen de las necesidades e inquietudes pedagógicas de los profesores y dirección, generalmente referidas a temas académicos y de convivencia. Mes a mes, previo a la reunión, todos reciben los contenidos a tratar y la petición de llegar preparados a la jornada.

Los *Consejos de reflexión pedagógica*, una instancia semanal de 2 horas, colectiva, donde aparte de informaciones generales varias, el objetivo es tratar temas pedagógicos específicos, a cargo de distintos profesores según el tema o problema.

Congruentes con su PEI, que otorga un especial énfasis en la convivencia escolar, existen instancias de desarrollo profesional para docentes en el área. Los profesores que ingresan a la institución son capacitados en el trabajo realizado en "acuerdos de convivencia", como también en aspectos relacionados con la cultura de convivencia ("*La cultura del programa Valoras*", explican los directivos). Se considera que los profesores jefes de cada curso poseen un rol fundamental en la formación de la convivencia, mediando en los conflictos y desarrollando las jornadas mensuales de convivencia en sus cursos.

En relación a la distribución de la jornada laboral de los **docentes**, existe preocupación porque los profesores tengan tiempo tanto para preparar las clases como para ocuparse de la convivencia y relación con las familias. Todos los profesores cuentan con 15 minutos de preparación de las clases, por cada hora pedagógica, y además las horas de coordinación y atención de apoderados y alumnos. Los profesores jefe tienen todas las semanas con su curso, de 3° básico a 4° medio, una hora de Consejo de Curso y otra de Orientación. Además, disponen de dos horas cronológicas semanales para atención de apoderados y entrevistas con alumnos en caso de necesitar abordar algún tema específico (4,5 hr cron., en vez de 1,5, que es la norma).

Ingreso, participación y permanencia en la comunidad escolar

Como criterio de selección está el promedio de calificaciones, igual o superior a 5.5, aprobar una prueba de matemáticas y otra de lenguaje. Además, los padres deben contestar un cuestionario en el que se asigna puntaje a diversas variables, el puntaje final se pondera con el obtenido por los niños en el proceso de selección. El cuestionario para padres incluye preguntas tales como el nivel educacional de los padres, si el niño tiene otros hermanos y cuán cerca viven del establecimiento. Una vez que el niño es aceptado en el establecimiento, "el colegio se la juega por cada uno". Dirección, jefes de UTP y psicóloga tienen reuniones mensuales para evaluar cómo va la adaptación al colegio. En caso de dificultades, se toman medidas para ayudarle ya sea en lo cognitivo, afectivo y/o social.

La participación

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. Entre otras, instancias de participación son la de construcción de los acuerdos de convivencia, Perfil de alumno, Perfil del Profesor y actividades culturales de diversa índole.

Hay un sistema muy organizado de normativas para permanecer y participar en la comunidad escolar, que combina las propuestas parti-

cipativas de Manuales de Convivencia del Ministerio de Educación y de Normativas de Cursos de Valoras. Espontáneamente se fueron sumando otros procesos normativos entre docentes, apoderados. Se trabaja con la premisa de que la disciplina es una meta y responsabilidad de todos los protagonistas del sistema escolar, responsables cada actor por sus actos y las consecuencias que estos traen. Normas y límites claros, suficientemente difundidos, no eliminan los conflictos entre las personas, pero si las arbitrariedades en la administración de procedimientos justos al interior de la comunidad escolar.

Hay una preocupación explícita por aplicar procedimientos claros y justos, donde se respete el derecho de todos los afectados a ser escuchados ante una presunta falta y a que sus argumentos sean considerados.

"*Es importante conocer las circunstancias que rodean la aparición de los hechos, por ejemplo, situaciones familiares que pudieran afectar de manera importante la conducta de un estudiante y que permitieran al menos reinterpretar la falta. Junto con esto, consideran grados de responsabilidad diferentes según edad, rol que se cumple en la escuela y jerarquía de los involucrados*" (PEI)

Cuando las faltas son recurrentes, hay persistente incumplimiento de acuerdos y elevado número de suspensiones, se procede a dejar en carácter condicional la matrícula del estudiante. Si se persiste en la conducta disruptiva para la comunidad escolar, se cancela la matricula para el año siguiente. Este proceso dura aproximadamente un año y medio o dos.

Integración

Entre los estudiantes seleccionados, se ha detectado alta prevalencia de distintas dificultades escolares, lo que ha generado una serie de procedimientos y acciones para lograr una buena integración de cada estudiante en el colegio, respetando sus particularidades.

Frente a niños que presentan una dificultad, hay varios pasos establecidos: un primer paso de observaciones y entrevistas diagnósticas, el desarrollo de un plan de acción al interior de la sala de clases, eventualmente inter consultas a especialistas. Se trata de trabajar en la familia, curso y el mismo estudiante. Muchos estudiantes son incorporados a un grupo de trabajo extraordinario (Taller de Apoyo Pedagógico), donde se trabaja una vez por semana a cargo de una Psicopedagoga. El profesor jefe efectúa un seguimiento, vela por el cumplimento de los acuerdos. Al término del semestre, se debe lleva a cabo una evaluación de la situación de cada uno.

Con un sistema de *Evaluación Diferenciada*, se busca respetar las diferencias de los que presentan necesidades especiales dentro del proceso enseñanza – aprendizaje. Se realiza un especial esfuerzo para hacer de la evaluación diferenciada un aporte en la educación de los niños(as) y no solo una medida para que "pueda pasar de curso" o premiar el esfuerzo.

"Debemos ayudarle a compensar el área en que presenta la dificultad particular. Se considera fundamental que cada persona sepa cuáles son sus fortalezas y sus debilidades; y esto se aprende desde pequeño" (PEI).

Por último, la evaluación diferencial va acompañada de un plan específico de apoyo pedagógico, que contempla aspectos de contenido, priorización de objetivos respecto al curso, modificación de los tiempos disponibles, ejercicios, ayuda o apoyo individual, ejercitaciones específicas en el área de dificultad, estructuración de la información que sirva de apoyo, entre otros.

Finalmente, destinado a la integración de los estudiantes, está el *Reforzamiento, un* servicio gratuito para las familias que el Colegio Monte de Asís, que atiende a aquellos estudiantes que, a partir de 5° básico, no han podido alcanzar un rendimiento mínimo en las asignaturas de Lenguaje/Comunicación y Matemática. Este les posibilite alcanzar una situación aprobatoria. Anualmente cada profesor titular de asignatura determina la cantidad de alumnos que serán llamados a esta actividad, estimándose aproximadamente en un 15 % de la matrícula.

Comunicación Institucional

Se usan los mismos canales tradicionales, solo que intensamente. Esto les permite tener una comunidad escolar organizada en torno a las grandes metas institucionales:

- Reuniones de apoderado y entrevistas de los profesores o dirección con ellos: información y comunicación del colegio en general y del estudiante en particular.
- Cartas a Apoderados: acuerdos institucionales
- Consejos de profesores y reflexiones pedagógicas, centros de padres y alumnos con asesores de puente, se instituyen como instancias de información y comunicación, además.
- Diarios Murales y Comentarios Noticiosos, como espacios de comunicación e información local, nacional e internacional.

3. Calidad de la Convivencia Escolar

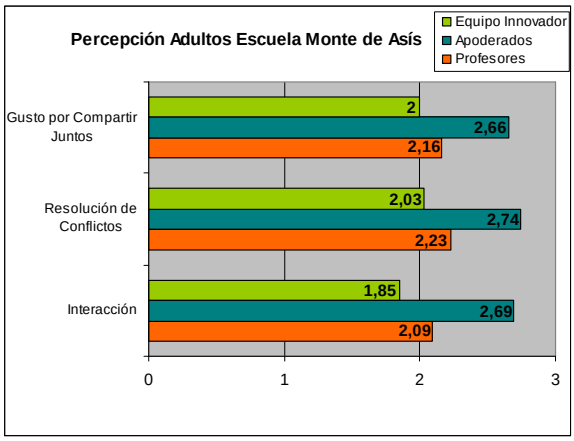
Como una manera de tomar el pulso de la calidad de convivencia que se genera en el Colegio producto de su gestión, se realizó un sondeo entre niños, apoderados y docentes a través del análisis de Episodios Críticos y un Cuestionario de Clima Social Escolar.

Los datos obtenidos nos dan una reseña del clima escolar, pero no permiten afirmar la representatividad de los resultados Existen límites metodológicos que impiden extrapolar estos resultados a la realidad de toda la escuela, dado el pequeño tamaño de la muestra[24] Si bien se buscó que hubiese representatividad de todos los grupos de la escuela, la selección de las personas no fue aleatoria.

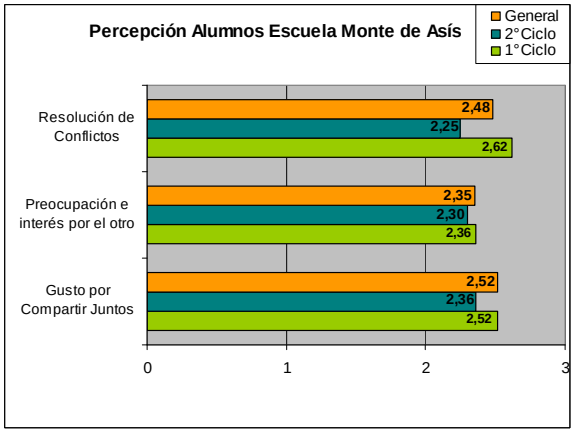
[24] El cuestionario fue administrado a 14 profesores (incluyendo a la Directora y miembros del equipo innovador), 6 apoderados y 27 estudiantes (de 3°, 4°, 6° y 8° básico).

Percepción del Clima Social Escolar

El cuestionario, en el caso de los adultos, pide la percepción de tres factores: gusto por estar en el colegio, cantidad y calidad de las interacciones, capacidad de resolver conflictos pacíficamente. Pide que se opine sobre las relaciones de distintas combinaciones ínter estamentales. En el caso de los alumnos, se pide la percepción sobre el gusto de estar allí, sensación de ser cuidado por los otros y resolución pacifica de conflictos. El estudio de los resultados, los promedios y variabilidad, permiten señalar que este grupo tiende a percibir un clima escolar como "bueno"[25], principalmente desde la perspectiva de los alumnos y los apoderados. Esto coincide con las apreciaciones que se recogen cualitativamente en los grupos.



Desde la percepción de los profesores se observa una mirada más crítica, especialmente por parte de los miembros del equipo innovador, quienes califican el clima como "medianamente bueno". Lo que este grupo tiende a mirar más críticamente es la interacción entre los diferentes estamentos del colegio, especialmente de los para docentes.



Al ver estos resultados y los cualitativos, surge la hipótesis

[25] Las clasificaciones para el clima escolar son: malo, medianamente malo, medianamente bueno y bueno.

de una tendencia a ser autoexigentes consigo mismos: los profesores son más críticos que los apoderados sobre variables que ellos mismos controlan, así como los alumnos son más críticos hacia su comportamiento, que los profesores sobre los mismos alumnos. Habla de un estilo atribucional interno, que no se suele dar en los colegios ni en el país, que pudiera, de ser así, ser un excelente y positivo indicador de cambio cultural.

En la percepción de los estudiantes, se advierte un cambio entre el primer y segundo ciclo, siendo la percepción del clima mejor en los cursos más pequeños (que sin embargo son los más críticos a su comportamiento frente a las normas, sugiriendo que ambas variables no se correlacionan quizá tanto como se supondría).

Tipo de conflictos

En concordancia con lo que se opina en todas las entrevistas, el análisis de episodios críticos da cuenta de problemas menores de disciplina, Conflictos que por lo general involucraba a un número pequeño de participantes (2-3 personas). Existe un buen afrontamiento de ellos y generalmente una adecuada resolución. Llama la atención sin embargo la existencia de dos casos bastante graves de hostigamiento entre pares, uno de los cuales persiste hace más de un año y medio, sin encontrar una resolución positiva aún.

Resolución de conflictos

Existe una estrategia para la resolución de conflictos clara y conocida por gran parte de la comunidad escolar. Junto con la generación participativa de normas, el procedimiento para la resolución de conflictos se ha trabajado como uno de los pilares del programa de Convivencia Escolar. Tanto en el análisis de episodios críticos como en las entrevistas, se trasluce este procedimiento, aplicado en todo tipo de situaciones, con estudiantes, con profesores y con apoderados. Se distingue los siguientes pasos:

- Conversación entre los involucrados para intentar solucionar el conflicto sin la necesidad de incorporar a terceros en la resolución.

- Si en la instancia anterior no hay resolución, se debe recurrir al profesor jefe para que medie en la búsqueda de una solución adecuada.
- Si el docente considera que es necesario o si la falta cometida es gravísima, se debe incorporar a los padres y dirección en la solución del conflicto.

II. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

1. Breve historia, origen y principales hitos

El colegio en sí es una innovación respecto de sus pares, por su decisión explicita de formar personas de sectores tradicionalmente marginados de la calidad educativa, en forma integral, logrando excelencia en resultados, tanto académicos como del área artística y formativa. Se trata de aportar al país, integrando en su gestión a sectores que normalmente quedan como subalternos. Un colegio que tiene proyecto, y que cumple su promesa. Esta es la gran fortaleza, percibido por los propios docentes, apoderados, niños e investigadores. Logra seleccionar profesores de muy buen nivel, que se capacitan constantemente, con sistemas de incentivo nada de usuales en el medio. Con rigurosidad, disciplina y calidad, están coordinados en departamentos, Unidad Técnica Pedagógica y Talleres de Reflexión Pedagógica, sistemáticos, orgánicos y exigentes. La preocupación cuidadosa por la diversidad de niños y jóvenes, permite a todos, con equipos y sistemas complejos de seguimiento, conquistar el sueño educativo.

Tener acuerdos de convivencia, es una innovación que les distingue. El proceso participativo de construir los acuerdos, en función del aprendizaje y buen trato ha generado comunidad de significados que se advierten en los discursos, así como sentido de pertenencia. Una comunidad de aprendizaje, naturalmente tiene también como característica la autocrítica, que se advierte también, con una tendencia a atribuciones internas muy notables, en profesores y estudiantes.

Enunciado de las decisiones claves

El Colegio Monte de Asís surge de la voluntad política de la sociedad sostenedora del establecimiento, la cual se propone ofrecer un proyecto educativo que de la oportunidad a sectores de bajos recursos de recibir una formación que les permita participar activamente en la construcción de la sociedad y acceder a espacios de poder, al igual que los sectores más pudientes. Se pretende contribuir al cambio de la inequitativa distribución de la riqueza y el poder existente en Chile.

"…hay concepciones que tienen que ver con algo más allá de lo pedagógico, que tiene que ver con lo político, que es el cómo se establecen las relaciones entre las personas. Hay colegios que te educan para gobernar y otros en los que se educa para obedecer […]…. Cuando se educa para gobernar, todos los que están ahí serán mañana los que tendrán el poder. La sociedad sostenedora crea este proyecto pensando en hacer una educación donde también otros sectores puedan pensar en que mañana podrán gobernar… y esa es una concepción política" (Directora)

Sumado a la postura ideológica sobre formación en convivencia, surge la necesidad de la comunidad -cada vez más grande- por llegar a acuerdos sobre la manera en que se quería convivir. Se hizo urgente la construcción de un reglamento. Las dificultades en el manejo de la disciplina, lleva a los profesores a presionar también a la dirección para iniciar acciones más sistemáticas en la formación de convivencia.

El colegio partió su trabajo en convivencia identificando los valores que la comunidad quería destacar. Se trabajaron los valores bajo el supuesto de que éstos marcan la ruta del proyecto educativo. Durante 3 años se realizaron actividades con alumnos y padres en las que se abordaban y analizaban mensualmente uno de los distintos valores del proyecto educativo. Posteriormente la comunidad elegía los diez valores que se abordarían en el año.

Con el propósito de complementar el trabajo en convivencia, se incorporan al Programa Valoras[26], quienes aportan estructura teórica y orden a su quehacer en el ámbito de la convivencia. Esta sistematización

[26] Programa de la Universidad Católica y el PIIE para el desarrollo comunidades educativas y la formación en convivencia.

permite, entre otras cosas, transmitir a los profesores la idea de que la convivencia no es un tema desligado de lo pedagógico, sino que es inherente a la vida cotidiana de la escuela.

"Hubo una etapa en que la convivencia se veía como algo adicional, como algo a parte, entonces yo creo que la transición que está ocurriendo de la convivencia es parte del quehacer de los profesores dentro de la sala de clases, dentro de la formación" (Equipo de Convivencia)

Integrarse al programa Valoras, implicó integrar una serie de acciones, que el colegio tomo la decisión de probar por el tiempo que duraba el programa, haciendo ajustes a su realidad. Una vez egresados del programa de apoyo, el colegio mantuvo varias cosas, renombrándolas y ajustando aun más a su realidad: un equipo de convivencia, jornadas de convivencia, trabajo de reflexión pedagógica en el tema formativo, y en forma especial ha enfatizado la instauración de normativas creadas y consensuadas por todos los actores de la comunidad escolar, en función del aprendizaje y el buen trato.

Bajo el supuesto de que a la escuela se va para *aprender y pasarlo bien*, se buscó hacer partícipes a los niños de la responsabilidad de generar una convivencia positiva y una disciplina que resguarde las condiciones básicas para el aprendizaje.

"…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)

"… Parte de la base de que es muy importante en una sala de 45 personas que ninguna persona te moleste por cualquier motivo, que te tire una goma. Ese pequeño hecho hace que estés concentrado en tu clase y no te distraigas en otra cosa y eso te dan los acuerdos de convivencia". (Grupo de Padres)

La innovación se sustenta en dos premisas: la adhesión a la norma aumenta cuando se participa en su generación; consensuar visiones y normas acerca de los conflictos de convivencia constituye una oportunidad para desarrollar habilidades socio afectivas y éticas.[27]

"… 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)

El grupo de estudiantes que se entrevistó, considera que la idea de la generación participativa de las normas se relaciona con la necesidad de mejorar el clima de clases y promover el respeto entre los estudiantes.

"… hay profesores que les cuesta mucho hacer clases. A lo mejor creyeron que estableciendo algo en lo que nosotras también participáramos, lo íbamos a respetar, iba a funcionar…" (Grupo Estudiantes)

Contexto de las Decisiones

Las decisiones iníciales sobre innovar en convivencia fueron tomadas por miembros de la sociedad sostenedora, en atención a una realidad país de mucha inequidad en la oferta educativa. Los profesionales de la sociedad habían tenido experiencias muy directas con la importancia de la educación para la promoción personal, social y económica, y querían probar que era posible lograr esto para todos, no solo para las personas cuyo esfuerzo personal o familiar les hiciera resilientes. Es probable que la fuerza con que se llevan a cabo las decisiones, a veces en forma muy poco complaciente, se base en la fuerza que se experimento había que infundir cuando se requiere provocar una movilización del statu quo socioeconómico.

[27] (2006) Valoras UC; http: www.valorasuc.cl

Las decisiones de innovación en convivencia desde que se inicia el programa Valoras, las realiza el equipo coordinador de la convivencia, compuesto por las docentes que habían asistido al diplomado del programa Valoras, entre los que esta la directora, en el contexto de discusiones con otros cinco colegios que conforman la red metropolitana. Son decisiones muy reflexionadas, discutidas y ajustadas, que después de socializan y reflexionan con los docentes. La percepción de los docentes entrevistados es que las decisiones en torno a la convivencia se toman considerando su opinión. Ellos mismos relatan que se está dando además en el colegio una creciente participación de los apoderados.

Este contexto participativo de las decisiones genera un ethos de participación que compromete: El estamento de padres se lamenta explícitamente, por ejemplo, de haber sido invitado a la generación de los acuerdos de convivencia al finalizar el proceso, básicamente para que dieran sugerencias. Molestos por no haber estado incluidos desde el origen del proceso, luego de conversaciones aclaratorias, no sólo aceptaron el documento, sino que lo validaron como un buen instrumento regulador de la convivencia. Los relatos de los padres dan cuenta de la escucha institucional, que favorece y potencia la alianza Familia – 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)

2. **Soportes para la innovación**

Como soporte para que la innovación perdure, destaca en primer lugar la existencia de un PEI que intenciona la convivencia y logra traducir los principios y orientaciones de la escuela en programas y actividades concretas. Esta herramienta se encuentra debidamente socializada entre la comunidad docente y apoderados y guía con claridad la labor docente en el ámbito de la convivencia escolar.

"…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)

Los apoderados perciben gran coherencia entre el PEI y las actividades que se llevan a cabo en el establecimiento, considerando el trabajo en convivencia escolar como una propuesta lógica para alcanzar las grandes metas institucionales.

El segundo soporte es contar con un equipo coordinador de convivencia con tiempo y asignación de rol. Destaca un sistemático trabajo en convivencia escolar a nivel de docentes, estudiantes y apoderados, y una sólida coordinación a través del equipo coordinador. Este equipo apoya permanentemente a los profesores, tanto en la resolución de conflictos emergentes como en la entrega de orientaciones y actividades para trabajar la convivencia de manera transversal en las diferentes asignaturas.

"…si en algún momento surge algo, hay un equipo gestor que ayuda. No es dejar pasar las cosas. Está la psicóloga, jefe de UTP, los profesores, todos los profesores involucrados. No sólo el profe jefe. Somos todos". (Grupo de profesores)

Un tercer soporte a la innovación es la cuidadosa inducción de los profesores nuevos, con quienes se lleva a cabo un proceso en el cual se analiza y discute el PEI y el programa de convivencia escolar.

"Yo llegué el año pasado y me sorprendió mucho que tuvimos sesiones en que nos reunimos a discutir este 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 al momento de contratarnos nos entregaron una serie de documentos que no solo tienen que ver con el proyecto educativo, sino también con los demás énfasis de aprendizaje. Lo rico de eso fue que tuviéramos la instancia de socialización donde estábamos nosotros los nuevos y tuvimos tiempo de de comentar lo que habíamos vivido y qué nos había parecido". (Grupo de Profesores)

Desde la mirada de los padres aparece un cuarto soporte elemental para la innovación: una política de puertas abiertas a las familias, caracterizada por la fluidez de los canales de comunicación. La percepción es que se encuentran bien informados y que tanto profesores como directivos son muy asequibles, están dispuestos a escuchar y conversar, se sienten bienvenidos en el colegio.

"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" (Grupo de Padres)

"……. encontraba como "guau" (bueno) que uno podía entrar al colegio y dejar sentado al niño en la sala…… y 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 […] encontrar un nuevo sistema que te enganche es entretenido, es novedoso" (Grupo de Padres)

3. Recursos

Lograr un proyecto real de convivencia ha implicado invertir recursos: tiempo de profesores jefes para trabajar con los estudiantes, siempre escaso y no contemplado dentro del horario curricular establecido por

el Ministerio de Educación[28]. Dedican 2 horas semanales de atención a alumnos y apoderados, incluidas en su jornada laboral, además de la hora de Consejo de Curso y la hora destinada a Orientación. Asimismo se ha invertido en materiales especialmente destinados para el trabajo con estudiantes, apoderados y docentes (fotocopias, adaptación de materiales Valoras, entre otros); Tiempo en preescolares y básica para actividades tipo orientación; Tiempo del equipo de coordinación (entre 4 y 6).

IV. EL PROYECTO EN ACCION

1. Vivencias durante el proceso

Al iniciar las innovaciones en convivencia se pensó que los principales aliados serían los estudiantes, y los profesores serían más resistentes. Aunque algo de esto se dio al comienzo, el proceso no ha evidenciado grandes resistencias y al revés mucha sintonía con los objetivos. A veces profesores no acostumbrados al proceso de autorregulación y empoderamiento de los estudiantes se complican, pero poco a poco se adaptan al sistema, lo valoran como un método adecuado y le atribuyen resultados positivos para la convivencia y disciplina.

Del Programa Valoras, -que transformó el trabajo "en valores" en uno "en convivencia", desde un enfoque transversal y estratégico-, han surgido muchas iniciativas: proyectos de orientación, consejo de curso, reuniones de apoderados, normas del equipo docente, etc. Los estudiantes reconocen que en el colegio hay instancias, que favorecen y potencian la convivencia escolar, entre ellas el taller de fútbol, la orquesta, los recreos, actos cívicos, clases de orientación, actividades extraprogramáticas y otras actividades que permiten la integración de niñas y niños disruptivos y retraídos.

[28] A diferencia de la Enseñanza Media, donde se cuenta con la hora de Consejo de Curso y Orientación para la temas de convivencia escolar y participación ciudadana, desde Pre-Kinder a 5º básico el curriculum no considera estas instancias

"… El trabajo en Valores se transformó en trabajo de convivencia… y a partir de la convivencia se empezó a ver necesidades por ejemplo… en reuniones de apoderados… ¿cómo las reuniones pueden enriquecer y no ser un espacio…de entrega de información solamente?… A partir de la psicóloga se ha generado un programa de orientación donde vamos introduciendo temas ya sea a través de la sexualidad, prevención drogas, matonaje, habilidades sociales, entonces ya hay un sentido de orientación. Hoy, en enseñanza media, a través de los asesores del centro de alumnos, se esta evaluando que esta pasando con los consejos de curso… están pidiendo reformular el espacio de consejo de curso y tiene que ver con formación ciudadana… van ocurriendo necesidades que no las veíamos al comienzo y eso empieza a formar parte del programa de convivencia. De la convivencia más bien…" (Equipo de Convivencia)

Muchas actividades han sido repensados y reformulados, adecuándolas a las necesidades de la institución. Por ejemplo, respecto de las normativas de curso, comenzó a generarse en los estudiantes más grandes un cierto rechazo a la generación participativa de normas, que debían reinstalarse todos los años. Se adapto la metodología, generando un manual anual de acuerdos de convivencia que regiría a toda la enseñanza media. Esto le otorgaba además un estatus diferente a los mayores. Desde hace más de un año y medio que se está llevando a cabo este proceso, participando estudiantes, profesores y apoderados.

Al pensar en las acciones realizadas, el Equipo de Convivencia distingue las acertadas y las que se han transformado en desaciertos durante el proceso. Un desacierto estiman que fue la sobre utilización de las actividades que ofrecía Valoras, agotando rápidamente el material disponible.

"… Cuando nos entregaron el material en el primer encuentro Valoras, ya en el semestre habíamos ocupado todo…era como una ansiedad de ocuparlo todo. Todos los cursos vieron todas las películas, ocuparon todo el material y al final de semestre ¿y ahora que hacemos? …" (Equipo de Convivencia)

"…Desde el Programa Valoras había aspectos que los usamos sin entender bien. Ahora los vamos redescubriendo… entonces hay varias cosas que se van reformulando, rehaciendo o incorporando. Finalmente te das cuenta qué es

convivencia, se va abriendo desde el aula a otros espacios…" (Equipo de Convivencia)

Como aciertos se consigna la formación de un equipo de convivencia, que ha representado un gran pilar. También la integración de una Psicóloga Educacional a la institución. Tener un equipo encargado sería fundamental dentro de un proyecto que pretende mejorar y potenciar la convivencia institucional, ya que se necesita destinar tiempo para reflexionar constantemente sobre el proceso y diseñar distintas acciones en función del objetivo.

"… Yo creo que el que haya un equipo que piense la convivencia… es algo que claramente no se da en cualquier colegio…y eso para mi gusto es acertado…" (Equipo de Convivencia)

Fundamentar las distintas acciones emprendidas y compartirlas con los actores involucrados aparece para el equipo coordinador como central en el proceso de innovación: aumenta el compromiso y la motivación, convirtiendo a los distintos integrantes de la institución en participes de un proyecto en común.

"… otro acierto es presentarle a los cursos o diferentes estamentos cual es la fundamentación de lo que se va a hacer…saber donde viene. Que el centro de padres entendiera por qué tenían que haber normas de convivencias, 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)

"…si yo mirara atrás, la sensación que tengo es de crecimiento…. (…)….se siente como que es el camino correcto, que va bien. En el fondo la sensación es gratificante…" (Equipo de Convivencia)

2. Resultados

Las distintas acciones que se han realizado están naturalizadas, enraizadas en las formas de relación del colegio. Tan internalizado e inherente a la ideología de educación y formación que posee la institución, que se les dificulta advertir diferencias y se les hace difícil reconocer el camino.

"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". (Grupo de profesores).
"…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)

Buena convivencia

Todos coinciden que a nivel institucional se vive una **buena convivencia**, un ambiente cálido y basado en el respeto. Asimismo consideran que el Colegio Monte de Asís constituye un espacio óptimo para trabajar y estudiar.

"…hay un buen ambiente donde realizar, donde estar, donde convivir, para los niños, para nosotros como lugar de trabajo, en general hay una buena convivencia…" (Grupo de Profesores)

Les sirve compararse con otras escuelas o colegios del país, para reconocer los logros obtenidos. 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.

"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)

"…es gratificante entrar a un curso y ver que hay buena convivencia; cuando los profesores nuevos encuentran que aquí es otra cosa, cuando solo a dos cuadras hay en otro colegio otra convivencia, otro el clima…" (Equipo de Convivencia)

"…siento sinceramente que aquí no hay problemas de disciplina, son problemas que hay que abordar… pero no es grave, se puede hacer clases, los niños están aprendiendo" (Grupo de Profesores)

"Acá los niños siento que son más relajados, se van más al diálogo, no veo agresividad mayor como en otros lados, porque de lo contrario creo que sería tema de profesores y no lo es." (Grupo de Profesores)

El grupo de docentes destaca que en la institución se consideran las necesidades de los docentes, facilitándose otorgando la posibilidad de enseñar con calidad.

"No es que todo el día estemos todos felices y contentos y seamos todos amigos. Eso no es así. También han pasado situaciones en que uno sin querer no ha sido grato con otras personas. Lo bueno es que ha existido el espacio para que esas personas digan lo que tengan que decir…existe la instancia para que lo digan, son abiertas las situaciones y sirve." (Grupo de Profesores)

Posibilidad de dialogar diversas posturas y sentirse parte.

Los estudiantes dan cuenta que la convivencia en su colegio es mejor, no es común ver conflictos en los recreos y se da cabida a la expresión de diversas posturas. La buena convivencia permite estrechar los lazos de amistad, aumentando la motivación para ir al colegio y con ello la posibilidad de aprender, no sólo las materias tradicionales, sino que también se fortalecen otras áreas ligadas a lo afectivo y relacional.

"Es que a veces tener amigos te sirve para aprender porque cuando no tienes amigos no te dan ganas de ir al colegio porque sabes que vas a estar sola. En el otro colegio a mi no me daban ganas de ir porque estaba sola, era la rechazada y acá me dan ganas porque estoy con amigos, y me hablan". (Grupo estudiantes)

Los estudiantes nuevos enfatizaron en la notable diferencia existente entre su colegio actual y otras instituciones de las cuales han sido parte.

"… en este colegio a los niños los tienen muy bien enseñados. Yo duré como una hora y ya tenia a todos los niños al lado y en otros colegios me demoraba como tres días…" (Grupo de Estudiantes, estudiante nuevo)

Para los estudiantes que el concepto de convivencia se relaciona con compartir con otros pacíficamente, respetando ideas distintas y apoyándose entre compañeros y compañeras. Ellos estiman que la convivencia positiva en el colegio se debe a que la institución se preocupa de los ellos, hablan constantemente del tema y se dan los espacios necesarios para la resolución de conflictos. Tanto los profesores como los niños se preocupan de la integración de los alumnos.

"… a veces cuando llegaban personas nuevas a los cursos la tía en vez de decir que se hicieran amigos por su propia cuanta 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)

El Equipo de Convivencia estima que el buen clima que se vive en el establecimiento se debe en parte a que la relación entre los distintos estamentos se basa en la horizontalidad y la cercanía.

"… me ha sorprendido mucho… la capacidad de critica y acercamiento que tienen los niños en cuanto a…a hacer valer sus derechos, en como se enfrentan con el profesor. Me gusta…yo no había visto que los niños se pasean por la Dirección…es una relación bien cercana entre los diferentes estamentos….En la práctica aquí se dan unas cosas que yo solo había visto en lo teórico…" (Equipo de Convivencia)

Para los padres, si bien existen problemas disciplinarios, estos son menores y propios de cualquier convivencia.

"..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% vienen con su uniforme bien" (Grupo de Padres)

Normas, procedimientos para la solución de conflictos, significados compartidos

No solo 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. Un apoderado resalta que hasta en la familia lo usan.
"Nosotros reflexionamos cuáles eran las metas de nuestra familia y pusimos normas para convivir. Tenemos momentos para resolver los conflictos y nos ha ayudado" (madre, exponiendo en una ceremonia de titulación)

En el trabajo con las normativas se destaca una buena socialización, que ha permitido contar con supuestos comunes, claridad sobre los valores que se busca resaltar y un lenguaje compartido por los distintos actores y agentes, que facilita y potencia las relaciones.

"...nosotros tenemos unas normas y nos tenemos que regular en torno esto. Te ayuda mucho porque ellos saben que el respeto es universal, desde el auxiliar hasta arriba, y que si no hay respeto no hay nada […] eso lo vas construyendo con el tiempo, es fundamental partir por el respeto, de ahí el colegio nos va haciendo participar de otros valores" (Grupo de Profesores)

"…A mi me parece que las normas nos permite establecer entre profesores una base común, un lenguaje común…" (Grupo de Profesores)

"…Nosotros conocemos el procedimiento, el conducto regular como le llamamos, entonces sabemos que si tenemos un problema tenemos que hablar con la persona más cercana…" (Grupo de Padres)

"…cuando hay un problema, hay una solución y en eso hay una votación hay un aprendizaje… se conversa a nivel general y eso pasa desde kínder, se involucra a quienes están en un problema, se enfrenta, se asume." (Grupo de Padres)

A pesar de que los adultos consideran las normativas como un proceso exitoso, los estudiantes, especialmente los nuevos, son muy autocríticos declaran que las normas no se cumplen en la totalidad y que la buena convivencia se debe a la costumbre o naturalización de la temática en la institución, pero no al proceso normativo.

"… en mi curso el animo fue casi nulo, yo no hice absolutamente nada. Yo creo que eso pasa porque nadie las cumple, entonces lo ven como algo entupido…" (Grupo de Estudiantes)
"… lo hemos hecho de tan chicos que ya es costumbre hacerlas (normas), aunque sea aburrido es como parte de estar en el colegio hacer las reglas…" (Grupo de Estudiantes)
"… es que hablan tanto en este colegio de integrar a la gente, que uno porque ya esta chato de que te digan todos los días los mismo, lo hace sin querer…" (Grupo de Estudiantes, estudiante nuevo)

En una clara demostración del efecto formativo que en ellos se ha logrado, explican que las trasgresiones a los acuerdos son producto de no pensar en el otro, no ponerse en el lugar del otro y funcionar desde el egoísmo.
"… 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 como estaba el otro porque claro, yo me preocupo por mi, pero no me importan como 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 mismo solamente y no en los demás…" (Grupo de Estudiantes, estudiante nuevo)

El discurso de los estudiantes de mayor edad, resta importancia al no cumplimiento de los acuerdos, ya que de una u otra forma hay una manera de resolver conflictos que favorece la reflexión y el compañerismo.

"… 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)

No obstante, todos los niños entrevistados valoran tener un sistema de creación de normas que provenga de los estudiantes, ya que esto permite opinar y expresar necesidades. Al preguntar *¿Qué sentirían si un día dejan de construir las normas los estudiantes y es la directiva quien lo hace?*, inmediatamente exponen que al ser impuestas por otros y especialmente diseñadas por adultos, restaría pertinencia entre las necesidades del alumnado y las normas impuestas. Expresan que ante un sistema de normas impuestas, sentirían incomodidad, rabia y tristeza ya que no se valorarían las ideas de los estudiantes, ni se respetaría el derecho a expresarse libremente, situación que afectaría negativamente la motivación para asistir al colegio.

"… yo me sentiría incomoda porque tenemos derecho a decidir nuestra propias ideas, liberarnos de mente… me sentiría triste porque demostraría que el colegio no toma en cuenta nuestras opiniones. Esta bien que mande, pero nosotros tenemos derecho a decir nuestras ideas…" (Grupo de Estudiantes)
"… a mi me daría rabia, me darían ganas de quemar esas reglas, porque es como na que ver que te traten como regimiento, pelo cortito y no se que otras reglas… que te controlen tu manera de ser. Esta bien que hayan algunas reglas, pero no te pueden controlar entero. Desmotivaría de ir al colegio y la idea es que te guste ir al colegio, a pesar de la tareas…" (Estudiante nuevo)
"… a mi me dará rabia. Uno llega de las vacaciones todo contento y te dicen 'no podis hacer esto, ni esto, ni esto'. Eso sería como un colegio perfecto, pero a uno lo perfecto le incomoda a veces…" (Grupo de Estudiantes)

Los profesores consideran que el hecho de que las normas se originen desde las necesidades de los estudiantes, sobre los aspectos que ellos y ellas necesitan normar para fortalecer y mejorar las relaciones, genera la responsabilidad de todos y todas, la participación aumenta el involucramiento de los actores.

"Se ha desterrado la idea, al menos en los más grandes, de que el profesor jefe soluciones el conflicto, ellos (los estudiantes) saben que la responsabilidad de

solucionar el problema es de todos, no del castigo que de el profesor… eso está teniendo como arto significado" (Grupo de Profesores)

Formación socio afectiva

Para los niños el proceso de creación de normas permite reflexionar sobre la convivencia, ponerse en el lugar del otro advirtiendo sus necesidades y valorar positivamente la conversación como medio de resolución de conflictos.

"… conversando uno se da cuenta de que no es el único en la vida, sino que hay otras personas que te pueden ayudar y a quienes tu puedes ayudar, yo creo que eso es lo más importante de las normas de convivencia…" (Grupo de Estudiantes)
"… en ese proceso nos hicieron hablar ordenadamente, respetándonos. Como que ahí nos acostumbramos a hablar así, nos respetamos…" (Grupo de Estudiantes)
"… .. 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)

Los estudiantes del Monte de Asís se caracterizan por la capacidad crítica con la que enfrentan las distintas situaciones, al igual que la forma en que hacen valer sus derechos, especialmente el derecho a opinar. Son habilidades que están internalizadas, que los docentes y directivos son capaces de distinguir como las características que se esperaba desarrollar en los estudiantes del establecimiento.

"…muchas conductas están internalizadas en los niños… no se dan cuenta que son las conductas que uno espera que tengan, y que la han trabajado… es algo que se hizo en el tiempo…" (Equipo de Convivencia)

Los padres y madres entrevistadas refuerzan lo dicho. Aquí los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades necesarias para la sociedad actual, y en parte importante esto se deriva del trabajo

realizado con las normativas de curso. Destacan especialmente que los estudiantes poseen hábitos de autorregulación constituidos bajo el valor del respeto. Explican que las normativas de curso son una forma de educar, desde la creación de la norma, hasta la consecuencia de una posible falta a esta.

"…Es que este colegio no solo instruye…ya eso es importante, aquí se educa…" (Grupo de Padres)

"…aceptarse…todos como son cada cual…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 ayudo a ser personas más grandes…Eso genera la creación de las normas…" (Grupo de Padres)

El trabajo en convivencia escolar ha tenido impactos a en la familias pertenecientes a la comunidad escolar. Sienten que la institución también educa a los padres, que empiezan a compartir un estilo de enseñanza que les acomoda y satisface. El colegio es una ayuda para lo que los padres pretenden enseñar y lo que esperan que sus hijos aprendan.

"…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)

"…el colegio me repercute muy fuerte en mi casa…" (Grupo de Padres)

Los profesores exponen que la experiencia que se vive en la institución, especialmente el énfasis otorgado al trabajo en convivencia, es positivo para la labor docente. La escuela ha logrado generar un contexto que favorece una convivencia escolar positiva, donde todos participan, se sienten responsables y valoran el cuidado del otro. Este contexto permite el desarrollo de todos los miembros de la institución, constituyéndose el colegio en una comunidad que aprende. Una construcción colectiva, donde cada uno tiene un rol fundamental.

"Yo creo que, al igual que los niños, uno también se va formando en los ambientes. Uno se va formando con los niños. Se está en un medio donde el proyecto educativo quiere que eso ocurra. Eso hace la diferencia. Una disposición que sin duda te lleva a la formación personal. Todos vamos creciendo y educándonos cada día" (Grupo de Profesores)

Convivencia y aprendizaje

Los estudiantes destacan la conveniencia para el aprendizaje de una buena inserción social. Aprender a convivir implica aprender habilidades que sirven para aprender: a trabajar en equipo, a aprender de otros.

"… a veces tener amigos te sirve para aprender, porque cuando no tienes amigos no te dan ganas de ir al colegio, porque sabes que vas a estar sola. Era la rechazada y acá me dan ganas porque estoy con amigos y me hablan…" (Grupo de Estudiantes, estudiante nueva)
"… en todas las asignaturas hemos hecho grupos de trabajo y uno necesita convivencia para poderse llevar bien con los compañeros que le hayan tocado…" (Grupo de Estudiantes

Los apoderados plantean que el trabajo con las normativas de curso, además de formarles en convivencia, potencia el aprendizaje de contenidos conceptuales, ya que el clima de aula es mejor y permite un buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La mayoría de los profesores percibe el trabajo en convivencia como parte de su labor docente. Existe una visión de que la entrega de conocimientos debe ir de la mano con la formación socio afectiva y el desarrollo de una convivencia armónica.

"A mi me toca observar clases en básica y siento que hay profesores que ya lo toman como un hecho, es parte del trabajo. Incluso no esperan la jornada de trabajo, sino que ya lo tienen incorporado en su rutina, dentro de su horario, de su planificación. Hay otros que no, que esperan las jornadas para realizar o revisar ciertos tema. Pero de que todos lo trabajan, lo trabajan". (Equipo de Convivencia)

V. LECCIONES, RETOS Y RECOMENDACIONES

Lecciones

1. En el Colegio Monte de Asís se hace evidente la relevancia del PEI como instrumento de gestión para una política de convivencia. Este opera cuando está instituido en procedimientos y prácticas sistemáticas, cuando los distintos estamentos lo legitiman, lo conocen y hacen referencia a él. Podría tomarse como indicador de un PEI operativo para la gestión de la convivencia el que los actores se refieran constantemente a él.
2. 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. El impacto difícilmente se daría si el proceso normativo se desarrolla como un proceso burocrático.
3. La necesidad de contar con un equipo que coordine oficialmente la convivencia, es explicitada por los mismos actores. Todos le reconocen un rol relevante, como organizadores y encargados formativos.
4. 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. Es un efecto muy relevante para una "comunidad de aprendizaje", el que los actores sean capaces de autoevaluarse, con capacidad crítica.

Retos o tensiones

1. Parece una dificultad del Monte de Asís 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 practicas se naturalizan y ocultan a la mirada de los mismos actores, hizo muy útil la evaluación que se hizo a raíz de la convocatoria de UNESCO. 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.

2. El Centro de Padres del Colegio desearía verse a sí mismos 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 embrago les cuesta realizar. Pensamos que una dificultad puede estar en el foco o meta de su organización, que en Chile no es bien clara. Le tendencia ha sido organizarse para "colaborar", sin mayor especificación del objeto de la colaboración. Quizá sirva en este caso, invitar a los apoderados a organizarse en función de la propuesta de Valoras: colaborar al logro de la misma meta de curso que articula la estrategia normativa, "que todos aprendan y se sientan bien tratados"

3. Los docentes reclaman la mayor integración de los para docentes a las distintas actividades emprendidas, estamento que se describe como *poco empoderado. S*e reconoce en ellos un potencial formativo que se estaría desaprovechando.

4. Finalmente, apareció como debilidad y desafío cuidar la convivencia de los adultos, -de los profesores especialmente-, que a veces se descuida por la focalización en la convivencia de los estudiantes. 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.

Recomendaciones

1. Aprovechar a "los nuevos" para verse a sí mismos, instaurando en el colegio un espacio, para que al final del año, los profesores y estudiantes nuevos puedan dar feedback a su curso y al colegio de su propia experiencia en la institución, advirtiendo sus fortalezas y debilidades, comparado con experiencias anteriores.

2. Realizar un estudio de similares características al actual realizado por iniciativa de UNESCO en enseñanza media. Hay indicadores que dejan ver algunos conflictos.

3. Diseñar un trabajo con para docentes, que les permita integrarse como reales agentes educativos, miembros de una gran comunidad de aprendizaje. Bajo esta misma premisa, desarrollar acciones para y con el Centro de Padres en la línea antes sugerida, de apoyo a los cursos para el "aprendizaje y buen trato de todos"

4. Si el logro de tan buenos resultados es producto del esfuerzo de profesores y profesoras, conviene cuidar especialmente el desgaste que esto produce. La necesidad que el mismo colegio detecta de cuidar al cuerpo docente, que a veces queda postergado por el trabajo con los estudiantes, nos parece muy atendible. No olvidar que el que los niños vean en los docentes a personas felices, gustosas y cómodas en la vida, permite crear esperanzas y motiva al desarrollo.

5. Nos parece conveniente que este colegio sea capaz de reconocer sus puntos fuertes y buenos resultados, aplaudirse por ello como comunidad. Una escalada de autocrítica puede atentar contra el desarrollo. Sin dormirse en los laureles, hay de sobra razones para estar complacidos y orgullosos.

Apéndice

Entrevistas finales

Luego de finalizar el análisis de información y edición de monografías, se ha diseñado un proceso de devolución orientado a mostrar los avances del colegio y buenas conquistas. Ellos mismos desean que esta se convierta en una instancia para fortalecer el proyecto.

Se programaron dos instancias. Una que ya fue realizada el día jueves 27 de diciembre, que dio una suerte de panorámica en espejo de lo que vimos en el colegio. La Directora estaba muy interesada en que la información se presentara a todo el cuerpo docente antes de ser revisada por el equipo investigador, como un modo de mostrar que esto no había sido "editado". De este modo, nuestra visita fue incluida en una jornada de profesores. Durante 90 minutos aproximadamente se habló de las principales características vistas en el colegio, sus fortalezas y debilidades. Posteriormente se dio la palabra para dudas y comentarios. En términos generales, la información fue muy bien recibida, aunque con algo de suspicacia de parte de los profesores ante tan positivos resultados. Los docentes comentaron que *"no todo es tan perfecto como parece"*, aunque finalmente reconocieron sentirse en un colegio en el que la convivencia es buena, especialmente entre los niños. Apareció fuertemente un sentimiento de disconformidad por la relación que se entabla entre los docentes de básica y de media (algo que apareció también en durante la recogida de información). Sin embargo, el mismo grupo bajó el perfil al tema y quedó como algo pendiente que ellos deben revisar. Al finalizar la reunión, los profesores se mostraron agradecidos por la información recibida. En esa misma ocasión se hizo entrega de una versión impresa de la monografía a la Directora y equipo investigador, quienes junto con hacer precisiones, decidirán la manera de mostrar dicha información al resto de la comunidad escolar.

La segunda visita, ya comprometida, es una vez que esté terminado el estudio completo para informar acerca de las reflexiones transversales (marzo-abril). El objetivo allí es mostrar en una suerte de conferencia las grandes temáticas, entregando documentos que las respalden, y fo-

calizarse en estrategias para mantener instancias de auto evaluación que les permita reconocer avances (como la idea de aprovechar la mirada de profesores y alumnos nuevos).

Finalmente, Valoras ofrecerá un taller para profesores jefes que muestre estrategias para convocar a los padres al trabajo con los cursos.

2.5 VAIVENES DE LA INNOVACION

Escuela Aliro Lamas Castillo. Chile, Región de Atacama

Investigadoras
M. Isidora Mena [29]
Paulina Jáuregui[30]
Isidora Cortese[31]/[32]
En colaboración con el Equipo de Convivencia de la Escuela Aliro Lamas Castillo[33]

I. INTRODUCCIÓN

Diego de Almagro es una comuna ubicada en la pre cordillera, en el desierto del norte grande de Chile. A una hora y media de la costa y a una hora de la única ciudad con cine de la región de Atacama, el campamento minero de El Salvador. En sus orígenes estuvo ligada a los avatares de la pequeña y gran minería; hoy subsiste gracias a los aportes del estado hacia el sector de servicio público municipal, la prestación de servicios a la mina de El Salvador y la pequeña minería artesanal. La población no supera los diez mil habitantes.

Hace pocos años cambió su nombre de "Pueblo Hundido" a "Diego de Almagro", aludiendo a uno de los próceres de la conquista española, iniciando avances en su urbanización y desarrollo local. En este contexto, la Escuela Aliro Lamas Castillo, abierta en 1917, como única de básica, se separa a inicios del 2004, para ocupar otra infraestructura y acoger con mayor comodidad la matricula de 1.600 estudiantes de ese entonces, aproximadamente el doble de la cantidad de estudiantes con la que cuentan hoy. El 2002 y 2003, justo previos a la escisión, acepta

[29] Psicóloga y Dra. en Educación, P. Universidad Católica de Chile. Académica Escuela Psicología P.U.C.Ch y directora Programa ValorasUC
[30] Psicóloga con mención en Psicología Educacional, Universidad Santo Tomás
[31] Psicóloga con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile
[32] Colabora también Carolina Burgos, Socióloga U .Alberto Hurtado
[33] Guadalupe Del Pilar González, Profesora de Estado en Educación General Básica. Docente de Aula Escuela Aliro Lamas Castillo.
Elvira del Carmen Vera, Profesora de Educación Diferencial. Docente Educación Diferencial Escuela Aliro Lamas Catillo.

una invitación al programa Valoras, que apoya para innovar en la convivencia escolar y formación de la misma.

El establecimiento posee un gran prestigio y tradición dentro del municipio, siendo la institución educativa en la que se han educado los abuelos y padres de los actuales estudiantes. A través del tiempo ha generado redes de apoyo, como el Rotary Club, Club de Leones, Codelco división Salvador, que se trasforman en una gran ayuda para los quehaceres y necesidades que se presentan. Actualmente la escuela atiende a niños y niñas desde Pre-kínder hasta 8º básico, y cuanta además con la modalidad de educación diferencial y educación especial.

La escuela está compuesta de profesores en su mayoría de la zona, que han desarrollado su trabajo con muy pocos recursos, en un contexto de mucha deprivación cultural. Es el foco de la cultura del pueblo, el lugar donde hay libros, películas, donde se hacen actos, ceremonias, y de donde salen los desfiles. La comuna tiene altos índices de marginalidad, pobreza y desintegración familiar. Es una zona nortina donde ha habido tradición de luchas sociales, ligadas a la gran minería. A una hora del pueblo, El Salvador fue un campamento norteamericano, con prácticas de mucha discriminación que generó resentimientos. Los chilenos que les siguieron en el mando, también profesan una cultura jerárquica y autoritaria. Tanta riqueza y tanta pobreza unidas, ha generado en la zona mucha fractura social.

Naturalmente el ambiente que la circunda, reprodujo en la escuela problemáticas de convivencia y disciplina, que hicieron pensar la necesidad de formar en habilidades socio afectivas y éticas para lograr ambientes de aprendizaje y disciplina. El PEI de la escuela propone como objetivos principales, promover aprendizajes significativos en los y las estudiantes, con énfasis en la formación valórica y la equidad. Se propone la participación de la familia y la comunidad, en un estilo democrático, privilegiando el trabajo en equipo. Se desea contar con un clima organizacional armónico, y un compromiso activo de todos los estamentos responsables. Habían desarrollado entre 1999 y el 2002, un

PME[34] para desarrollar ambientes que formaran hábitos de convivencia no violenta, que no había tenido todo el éxito deseado.

En este contexto, CODELCO como parte de su política de Buen Vecino, les invita a través de la Fundación Educacional de El Salvador a participar gratuitamente en una red de Formación de Valores y Convivencia escolar democrática, para lo cual contratan "Valoras", programa de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica y el PIIE[35]. El interés de la escuela por continuar abordando el tema de la convivencia escolar y la ausencia de herramientas para ello, hicieron del programa Valoras una excelente oportunidad para continuar el trabajo iniciado

El programa duró casi dos años, capacitando a través de un diplomado semi presencial a un equipo del colegio que coordinaría las acciones en convivencia de la escuela; entregando materiales para trabajar con alumnos, docentes y apoderados; apoyando con asistencias técnicas el trabajo que el equipo haría semanalmente con los docentes en el espacio de reflexión pedagógica. Un programa que conduce a la escuela a interactuar en red con el liceo de la localidad, también invitado, y otras dos escuelas y un liceo de El Salvador.

La escuela fue el establecimiento que se destacó en esa red, con un equipo que logró afianzarse e invitar a un grupo inicialmente muy resistente y desesperanzado de profesores. Lograron hacerse amigos, equipo, y trabajar con los cursos en formación de convivencias que permitieran hacer clases y aprender.

El 2004 tuvieron un aumento sustantivo y significativo en el SIMCE[36], que ellos lo atribuyeron al trabajo que hacían en convivencia. "*¿Qué otra cosa puede ser, sino que mejoró la convivencia?...Si no ha pasado nada distinto que Valoras en esta escuela… Además ¿cómo no va a mejorar el*

[34] Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Instancia creada por el Ministerio de Educación que permite a los establecimientos educacionales de carácter subvencionado, obtener fondos para desarrollar proyectos orientados al mejoramiento de los resultados de aprendizajes.

[35] Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación

[36] **SIMCE** (Sistema de Medción de la Calidad Escolar), prueba aplicada anualmente a todos los colegios, escuelas y liceos del país. Respecto de la medición anterior. En 8° básicos aumentó 8 puntos en Lenguaje y Comunicación (259) y 7 puntos en Educación Matemáticas (260).

aprendizaje si los profesores nos llevamos bien, nos apoyamos y los niños se portan y tratan bien entre ellos?", respondieron cuando se le pedían explicaciones del aumento (Estudio de seguimiento para optar al grado de Magíster[37]).

El 2004-2005 siguió trabajando el equipo de convivencia, pero ya el 2006 no contaron con el tiempo para hacerlo. La falta de recursos no permitió otorgarles las horas que requerían para hacer su trabajo de organización de la convivencia escolar. El equipo se vio obligado a cesar su labor, lo que implicó la paralización del trabajo sistemático y reflexivo en torno al desarrollo de la convivencia escolar.

Hoy, en la Escuela Aliro Lamas, la más exitosa de las escuelas que innovaron en la Red de la III región, queda poco de lo mucho que conquistaron. Al mirar con detención, mucho de lo que ellos mismos creían que subsistía, está dormido. Esperando un nuevo impulso, quizá. Hoy, el cuerpo docente añora el tiempo en que estaban en una curva de desarrollo sostenido, discutiendo las mejores maneras de formar comunidad para el aprendizaje y el buen trato. Sin duda haber invertido dos horas más en los dos profesoras del equipo de convivencia, les habría permitido además de mantener y mejorar sus puntajes SIMCE, ambientes de buen trato. Este es el relato del comienzo de una innovación que prometía ser exitosa, pero que duró poco. Se mantiene el cariño del equipo docente y la convicción de que se podría, como el desierto, florecer ante la primera lluvia.

Esta monografía, co-construida con los mismos actores de la comunidad educativa, después de contextualizar el colegio, da cuenta de las dificultades de la innovación en sectores deprivados, las acciones que permiten cambios sustantivos, y las condiciones que permiten que la innovación se frustre a muy poco andar. Concluye mostrando las posibilidades de florecimiento que deja una buena experiencia innovadora.

---

[37] Escalante, K. (2006). *Estudio de seguimiento de la intervención Valoras en unidades educativas de las regiones III, IV y Metropolitana en lo que refiere al contexto formativo, empoderamiento de los equipos coorinadores y variables estratégicas de cambio*. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la P. Universidad Católica de Chile para optar al grado acadpemico de Magister en Psicología Mención Educacional.

III. CONTEXTO DE LA ESCUELA Y DEL CASO

1. Datos Generales

Nombre de la institución	Escuela Aliro Lamas Castillo
Dependencia	Municipal
Modalidad de enseñanza	Científico Humanista
año de fundación	1999
Nº de estudiantes	725
N° docentes / edad promedio	37 profesores / 50 años
NSE:	Bajo

2. Proyecto educativo

El colegio cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que fue reformulado el año 2005 a propósito del trabajo que venían desarrollando en convivencia, incluyendo en él las principales orientaciones del proyecto Valoras.

Su Visión es erigirse como escuela que forma jóvenes con una actitud positiva frente a la vida, respetuosos de la naturaleza y del patrimonio cultural; reflexivos y críticos; que actúen guiados por el valor del respeto y la honestidad , el compromiso y la responsabilidad; poseedores de un capital cultural óptimo para integrarse con éxito a la sociedad actual.

Como misión la escuela se propone una educación que fortalezca los valores; centrada en los planes y programas de estudios vigentes; estudiantes con la capacidad de asimilar, procesar, interpretar y conferir significados, y transferir aprendizajes a distintos ámbitos. Una educación que entrega herramientas necesarias para que los educandos tomen decisiones adecuadas frente a la vida. Para lograr esto se ve in-

dispensable que el establecimiento tenga espacios para que los docentes desarrollen sus prácticas pedagógicas.

Como acciones especiales, la escuela pone un énfasis especial en el mejoramiento de la comprensión lectora y la resolución de problemas y cálculo mental en el área de matemática. Para ello, el Programa LEM[38] se convierte en la principal estrategia para cumplir algunos de los objetivos planteados por la institución

A pesar de que el proceso de renovación del PEI fue desarrollado según su reporte con entusiasmo y amplia participación de los actores de la comunidad escolar, aún falta socialización de este documento así como transformarlo en una verdadera carta de navegación que articule y otorgue significado a lo que se hace en la escuela. Este año 2007, según los propios docentes, el PEI no ha sido empleado como una herramienta que guíe la gestión del establecimiento. Sin un PEI con estas características, la escuela depende de las directrices municipales y estatales, y de la buena voluntad de los docentes para mejorar los procesos instruccionales y formativos.

3. Organización

La Escuela Aliro Lamas Castillo está encabezada por la Dirección y la Subdirección, cargos ocupados por profesionales de larga trayectoria en escuelas del sector.

La gestión de la Escuela Aliro Lamas Castillo funciona con las siguientes organizaciones:

- *Equipo de Coordinación:* integrado por el Director, la Subdirectora, Jefe de UTP, Evaluador del Ministerio de Educación y el Orientador. Ellos componen la Planta Directiva.
- *Equipo de Gestión:* está compuesto por la Planta Directiva, la coordinadora del programa Enlaces (Mineduc.), Profesoras de los cursos

[38] Programa Especial de Lectura, Escritura y Matemática (LEM), que se desarrolla desde 2004 en las escuelas focalizadas del país.

de Educación Especial y Diferencial, un representante de los Co-docentes y un Docente por nivel.

- *Consejo de Profesores*: integrado por los docentes de la institución.
- *Centro General de Padres*
- *Subcentros de Padres y Apoderados:* compuesto por las directivas de cada uno de los cursos de la escuela.

Se observa cierta sobreposición de funciones entre el Equipo de Coordinación, que se ocupa de la mayoría de las decisiones de la escuela en reuniones semanales, y el Equipo de Gestión, que se reúne quincenal o mensualmente para analizar y tomar decisiones "macro" del establecimiento. Cabe reconocer que es propio de organizaciones con sostenedores que otorgan poca autonomía de vuelo, ya sea por escasez de recursos que administrar o por mandatos muy jerarquizados, que puedan sobrevivir aun cuando haya poca organicidad. Eso si, se dificulta el desarrollo y sin duda las innovaciones.

El Consejo de Profesores se reúne una vez en la semana donde se informa sobre las actividades a realizar, y tienen oportunidad de aprobar o sugerir cambios. El Centro General de Padres realiza reuniones periódicas donde se informa al los sub-centros de las actividades programadas. Las reuniones de sub-centros se realizan una vez al mes, junto con las reuniones de apoderados. En estas instancias los profesores jefes, entre otras cosas, informan a los apoderados de las actividades que se realizaran a nivel de escuela.

Participación

En lo que respeta a la participación, hay aun una brecha, bastante invisibilizada, entre lo que se propone en el proyecto, gustarían los mismos docentes y directivos y proponenen los programas estatales a los que suscriben, y lo que sucede en la realidad que ellos mismos relatan.

En la escuela no existe un Centro de Alumnos ni una organización que permita canalizar las demandas e iniciativas de los estudiantes. De este modo, los alumnos no tienen injerencia en las decisiones que toma la escuela.

Entre los años 2002 al 2005, dado que era un requisito del programa Valoras, la institución mantuvo a un equipo encargado de la convivencia, el cual estaba compuesto por dos profesoras (no se integró a ningún docente directivo, como era de esperar en estos equipos para que tuvieran autoridad sobre las decisiones del colegio). Como ya se ha dicho, el sostenedor (municipio) dejó de financiar las horas destinadas para este trabajo. Las insistencias de la Dirección, que considera fundamental este equipo para el logro de sus objetivos institucionales, han generado el compromiso del sostenedor de reiniciar el aporte el 2008.

El estamento docente se reúne cada miércoles, por niveles en el primer ciclo básico[39] y por asignaturas en el segundo ciclo. Allí planifican las unidades e intercambian experiencias pedagógicas. Esta instancia tiene por objetivo fortalecer al equipo docente en la institución. Además, semestralmente los docentes se reúnen a planificar por niveles y asignaturas. Estas planificaciones una vez realizadas, son entregadas a la UTP, donde se corrigen para posteriormente enviarlas a la SECREDUC[40]. Sin embargo, dicho por todos ellos, en estas instancias cuesta centrarse en un trabajo colaborativo y reflexivo.

Respecto a la temática de la convivencia escolar, aunque hubo una época que se reunían periódicamente a trabajar, reflexionar y compartir la innovación que estaban llevando a cabo, ya no se hace. Existe sin embargo un trabajo, de los profesores de aula y profesores jefes, relacionado con formación afectiva y valórica de sus estudiantes, que se ha mantenido gracias a los materiales que dejo el programa Valoras y que se siguen utilizando en las horas de orientación. La escuela cuenta con un Orientador, Psicólogo y Trabajador Social, que en conjunto, trabajan los casos de los niños y niñas con conductas de convivencia que requieren de una intervención de especialistas. Este es un trabajo no sistemático, que depende de las necesidades que se presenten

[39] Primer ciclo básico incluye los niveles de 1º a 4º básico. El segundo ciclo básico incluye 5º a 8º básico.
[40] Secretaría Regional Ministerial de Educación,

En la Escuela Aliro Lamas Castillo no existe selección de estudiantes, son matriculados según la elección de colegio de los padres. Asimismo, la institución no considera la expulsión. Entrar a la comunidad no requiere de un rito de iniciación o inducción, no se considera necesario saber nada sobre la comunidad y sus normas para poder permanecer en ella. No hay un contrato de convivencia.

Sin embargo, hay una preocupación y orgullo en que todos los niños y niñas puedan ingresar al establecimiento educacional "Escuela Aliro Lamas Castillo" recibiendo un trato digno, de respeto a su persona y que logren un sentido de pertenencia e identidad con la escuela, basado en el compromiso, colaboración, responsabilidad y participación.

Respecto de las normativas de la comunidad, acorde a las directrices estatales se propone como premisa que la convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, en donde todos los niños y niñas son sujeto de derecho. Bajo esta premisa, la escuela posee un reglamento de convivencia, que se origina en el Equipo de Gestión y aprueba el Consejo de Profesores. Una vez aprobado se socializa con estudiantes y apoderados, ya sea en las primeras reuniones del año, en el proceso de matrícula (se le entrega una copia del reglamento a cada estudiante) o en la primera clase de orientación. Siguiendo la propuesta de Valoras, en la mayoría de los cursos los profesores tienen además normas de convivencias acordadas por los estudiantes y el profesor (a) jefe. Los profesores jefes junto con sus cursos confeccionan sus propios reglamentos de convivencia, previo trabajo en las clases de orientación. Así, logran una propuesta concreta de las normativas que quieren establecer para lograr una buena convivencia, que permita *aprender y pasarlo bien*. El objetivo principal de este trabajo es lograr en los estudiantes una convivencia más sana, basada en el respeto y empatía por el otro. Se concibe que si los estudiantes autogeneran las normativas de curso, podrán ser capaces de apropiarlas y respetarlas, siendo ellos mismo los reguladores del cumplimiento o no de éstas.

Si bien existe una congruencia entre el principio de normativas coconstruidas de la escuela y de los cursos, llama la atención que los es-

tudiantes no tengan una participación mayor en la aprobación de tal reglamento general. Sólo son informados de éste una vez que ha sido aprobado por otros estamentos de la institución. Tampoco se desarrolla explícitamente una relación entre ambos reglamentos. Pudiera ser que aun no son proyectos apropiados por la escuela, sino solo dos iniciativas externas, que subsisten yuxtapuestas.

Integración

La escuela Aliro Lamas está adscrita al programa de integración, por lo que recibe niños con necesidades educativas especiales y junto a ellos, el aporte de profesionales especializados. Pese a que se dice que existe una constante preocupación de los profesores jefes y de asignatura por aquellos alumnos que presentan alguna dificultad pedagógica, no aparece una acción para que estos últimos realicen acciones que logren especializar a todos los docentes en una docencia integradora.

Al principio de cada año se realiza un diagnóstico de los estudiantes detectados por los profesores jefes; luego se postula para el ingreso al proyecto, el cual debe ser aprobado por el Ministerio de Educación. El proyecto de integración se financia con aportes del estado y actualmente permite atender a 29 niños y niñas con trastorno expresivo del lenguaje y con discapacidad intelectual. Trabajan tres profesores, uno de ellos con jornada de trabajo completa de 44 horas semanales. Así, previo estudio y en mutuo acuerdo con la dirección del establecimiento, se derivan los estudiantes con algún tipo de dificultad a las diferentes redes de apoyo con las que cuenta internamente la institución, entre ellas, curso diferencial, curso especial, asesoría de Psicólogo, Fonoaudiólogo, Orientador, Trabajador Social y tutorías realizadas por profesores. Además algunos cursos trabajan durante todo el año en reforzamiento.

Comunicación Institucional

A través de las instancias de reunión ya descritas, la Escuela comunica a los distintos estamentos de la institución sobre aspectos como:

- Las actividades y compromisos que tiene la escuela durante el año escolar.
- Situaciones de convivencia que involucran a toda la escuela.
- Informaciones referentes al quehacer pedagógico.
- Desarrollo de proyectos en que la escuela esta involucrada.
- Resultados de mediciones internas y externas.

3. Calidad de la Convivencia Escolar

Como una manera de tomar el pulso de la calidad de convivencia que se genera en el Colegio producto de su gestión, se realizó un sondeo entre niños, apoderados y docentes a través del análisis de Episodios Críticos y un Cuestionario de Clima Social Escolar.

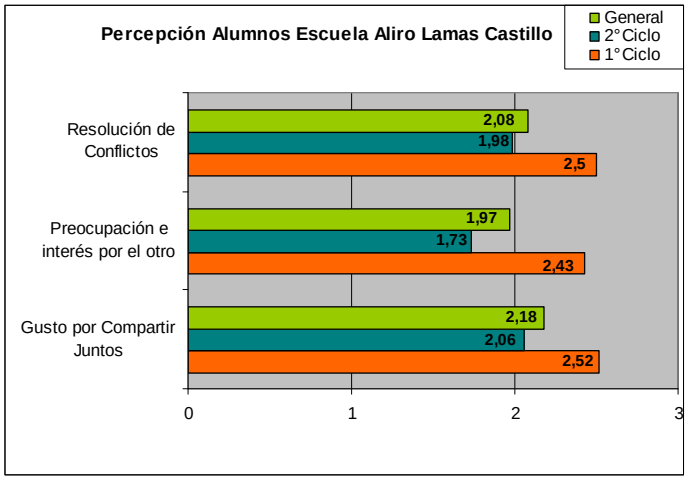
Los datos obtenidos nos dan una reseña del clima escolar, pero no permiten afirmar la representatividad de los resultados. Existen límites metodológicos que impiden extrapolar estos resultados a la realidad de toda la escuela, dado el pequeño tamaño de la muestra[41] Si bien se buscó que hubiese representatividad de todos los grupos de la escuela, la selección de las personas no fue aleatoria

Percepción del Clima Social Escolar

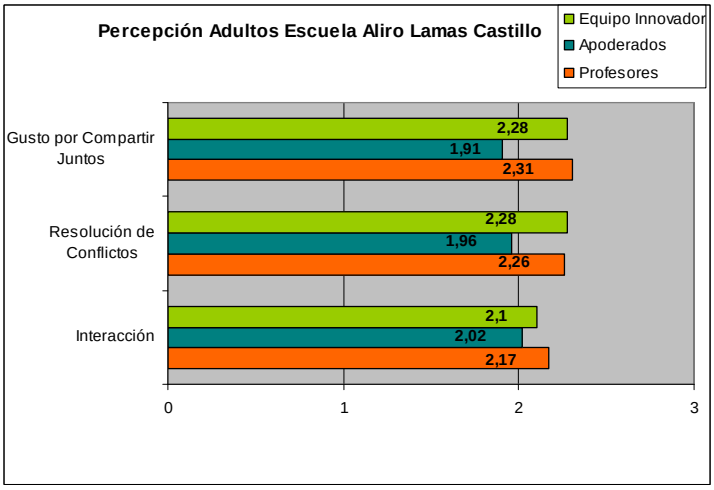
Los estudiantes son percibidos y se auto perciben como motivados por la escuela, participativos, interesados en todas las actividades que se les ofrecen. Al pedirles la percepción sobre el gusto de estar allí, sensación de ser cuidado por los otros y resolución pacífica de conflictos, si bien el primer ciclo aparece grato y sin conflictos, el segundo es más crítico, y evalúan las categorías como "medianamente bueno" [42] o no alcanzan esa clasificación. Esto se asocia a los conflictos más violentos

[41] El cuestionario fue administrado a 12 profesores (incluyendo al Director y miembros del equipo innovador(, 8 apoderados y 31 estudiantes (entre 3° y 8° básico).
[42] Las clasificaciones para el clima escolar son: malo, medianamente malo, medianamente bueno y bueno.

que se advierten posteriormente en los episodios críticos, de profesores aplicando sanciones a veces físicamente punitivas a los estudiantes.



El cuestionario, en el caso de los adultos, pide la percepción de tres factores: gusto por estar en el colegio, cantidad y calidad de las interacciones y capacidad de resolver conflictos pacíficamente. Solicita la opinión sobre las relaciones de distintas combinaciones ínter estamental. En general los adultos encuestados tienen una buena percepción sobre el clima en la escuela, entre "medianamente bueno" y "bueno", no obstante, la percepción de los apoderados es un poco más negativa que la de los docentes en todas las categorías, siendo la que alude al gusto por compartir y estar juntos la peor evaluada, sin alcanzar la clasificación de "medianamente bueno".



Tipo de conflictos y su resolución

En el análisis de episodios críticos se advierten conflictos que tienen como eje común la violencia en las reacciones de los involucrados (golpes, piedrazos). En la mayoría de las situaciones conflictivas analizadas, los estudiantes recurren en primera instancia en busca de la ayuda de un adulto de la institución, quien realiza soluciones tales como sanciones, citación a los padres, suspensión de clases y amenazas con futuras sanciones. En ningún caso aparece reflexión. En la escuela no aparece una estrategia generalizada, reflexionada y difundida para la resolución de conflictos.

Sin embrago, hay una sensación de los docentes de que se avanzó respecto de lo que se usaba, que la relación es más igualitaria y democrática con alumnos. No así por parte de los estudiantes, que relatan una relación bastante autoritaria, que sin embrago a veces legitiman:
"…Yo…haría lo mismo que mi profesora: "el que esta peleando le bajo los pantalones y un golpe no más… " (Grupo de Estudiantes)

4. Fortalezas y debilidades

Una escuela de tradición, estimada por todos, con redes, es sin duda una fortaleza. El equipo directivo y docente tiene compromiso con la institución y se auto perciben con mucha vocación y sentido de profesión. Con un promedio alto de años de servicio, todos se sienten, y con razón, los forjadores de la educación de Diego de Almagro.

La escuela logra que los estudiantes quieran participar, se interesen en todas las actividades programadas por la unidad educativa, reportándose por los docentes como creativos, solidarios, responsables, motivados y perseverantes. Hay un Centro General de Padres legalmente constituido y comprometido con el quehacer escolar. Aunque sea un grupo pequeño, es de gran ayuda para los procesos emprendidos. Es sin duda una enorme fortaleza, no tan común, ver a todos los actores dispuestos, involucrados y orgullosos de estar allí. Los docentes con buenas relaciones humanas y una experiencia de reflexión pedagógica

de un año y medio, que si bien dejaron de desarrollar, es añorada y valorada, y reproducirían gustosos, si tuvieran los recursos.

Frente a estas fortalezas, la debilidad aparece en la no concreción de ellas, en un proyecto propio, que suscite adhesión y pasión, socializado, con bajadas concretas, con disposiciones y recursos mínimos para operar. Con poca comunicación entre estamentos, poca alianza efectiva con el sostenedor, cada uno hace lo que siempre ha hecho, con autonomía y profesionalismo, pero sin metas comunes, proyectos, ni reflexiones que les permitan salir del statu quo.

Los estudiantes querrían más actividades, más participación y mejor trato. Los docentes querrían más alianza y trabajo con los apoderados, y los apoderados querrían mucha más posibilidades de participar.

"… si dieran los espacios para participar, aumentaría el compromiso por la educación de los niños y niñas" (grupo apoderados).

Esto es una debilidad pero también una fortaleza, en cuanto todos quieren lo mismo: involucrarse mejor y más. La falta de proyecto y políticas para acoger esta demanda, se hace evidente.

También se señala como debilidad la escasez de posibilidades de perfeccionamiento presencial que tienen los docentes, por la lejanía de la zona, que hace más caro, y la falta de recursos. Hay una sensación de atraso y poca actualización.

III. EL PROYECTO DE INNOVACION EDUCATIVA

1. Breve historia, origen y principales hitos

Apoyando al PEI y con en el propósito abordar los problemas conductuales y malos hábitos de los estudiantes, la escuela comenzó en el año

2001 un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)[43] enfocado en Valores. Esta iniciativa consistía en disponer diferentes juegos en los patios del establecimiento con el fin de generar espacios menos violentos a la hora de los recreos.

"La génesis fue que atendíamos niños que tenían muy malos hábitos en cuanto a conducta, eran groseros, teníamos pandillas… y todo lo de afuera gatillaba eso dentro del colegio. En vista de eso es que teníamos que hace algo a nivel de colegio y a nivel de aula" (Equipo de Convivencia)

El proyecto tenía objetivos poco claros y se diluyó el foco y con ello el impacto de la estrategia. La enorme cantidad de niños, no permitió implementar los juegos tal como se había pensando. En ese contexto apareció la invitación de Codelco, a participar en la Red de Valoras, un programa para desarrollas valores y habilidades socio afectivas y éticas.

"(El PME) Fue muy amplio, se diluyó, no teníamos algo concreto en realidad, tu sabes que los valores son difíciles de medir… entonces quedamos como cojas en este sentido, y por eso vimos como salvación este diplomado [de Valoras] No nos fue bien con ese PME, entonces fue una salvación entrar el programa, desde entonces lo hemos tenido inserto dentro de nuestro PEI". (Equipo de Convivencia)

Involucrarse en la invitación de Valoras era tentador, pero comprometedor también, pues aunque CODELCO ponía el dinero, ellos debían solventar los viajes a El Salvador para las jornadas presenciales, el alojamiento, las horas de los docentes que harían de equipo de convivencia y los recursos para las fotocopia del trabajo con los niños. El Municipio tomó la decisión, firma cartas de compromiso y el colegio nombra a dos profesores como parte del equipo, y a un directivo, que sin embargo pronto deja el programa, que queda a cargo de dos docentes, sin poder institucional. Pese a la insistencia de integrar a directivos tam-

[43] Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Instancia creada por el Ministerio de Educación que permite a los establecimientos educacionales de carácter subvencionado, obtener fondos para desarrollar proyectos orientados al mejoramiento de los resultados de aprendizajes.

bién, el colegio estima preferible que estén solo dos docentes, en quien él tiene puestas muchas esperanzas

Pese al interés de todos, que contractualmente cumplieron todo, se advierte algo de actitud administrativa en las decisiones, propia de las comunidades estatales, cansadas de mucho programa, poca autonomía y casi ni un recurso para gestionar. Habituados a este estado de situación, suele no haber mucha pasión en los actos, aunque se conserve el discurso de un deseo educativo en el que hay poca esperanza.

Volviendo a cuestionar la decisión inicial, cabe preguntarse hoy en día ¿De quién fue la decisión? ¿De Valoras que quería tener un municipio asociado? ¿De CODELCO, que quería ejercer su política de buen vecino con este Municipio?, ¿Del director, entusiasmado por la idea, e interesado en darle continuidad aun proyecto algo frustrado? ¿Del municipio que no quería desestimar la participación gratuita en un proyecto que prometía? ¿De los docentes que fueron designadas por el director? Probablemente no fue una decisión institucional con suficiente conciencia, autónoma. Con mucha buena voluntad se inició una tarea titánica que no estaba suficientemente respaldada por recursos y voluntades que permitieran transformarse en una innovación que perdurara.

Hubo sí, una decisión personal y muy relevante de las dos docentes que participaron como equipo de convivencia, en la capacitación semi presencial. Probablemente de ellas dependió el periodo de florecimiento. Impulsadas por el fuerte y apasionado sentimiento que se generó en aquella red nortina en torno a innovar en convivencia, para hacer un mejor país, ambas tomaron la decisión de hacerlo, y hacerlo bien.

"Yo pienso que es una cosa de amor, convicción, de que lo que estamos haciendo es lo correcto y lo que nosotros queremos como escuela. Y nosotras estamos impregnadas de eso. Los encuentros, el hecho de juntarnos, de convivir intercambiar experiencias, todo eso nos ayudó nos fortaleció como equipo generador" (Estudio de seguimiento para optar al grado de Magíster)[44]

[44] Escalante, K. (2006). *Estudio de seguimiento de la intervención Valoras en unidades educativas de las regiones III, IV y Metropolitana en lo que refiere al contexto formativo, empoderamiento de los equipos coorinadores y variables estratégicas de cambio*. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la P. Univer-

Esta decisión fue involucrando poco a poco a otros: directivos, docentes, que se fueron comprometiendo y siguieron bajo su liderazgo, apoyando las innovaciones en formación y en convivencia. Tuvieron mucha autonomía para planificar reuniones y trabajar, autonomía que usaron muy bien.

Con el correr del tiempo, el equipo logra mayor convicción del director, en un trabajo conjunto de ellos explicando y el Programa Valoras que reúne a los directivos para fortalecer las convicciones relativas al programa. La minuciosa programación de los talleres, el Equipo de Convivencia fue logrando cada vez mayor participación de los profesores. La capacidad del equipo para realizar un trabajo comprometido e idear actividades dinámicas y constructivas fue central para la aprobación de su trabajo.

"…Los aliados fueron toda la Planta directiva, el jefe de UTP, la subdirectora, el orientador. Para lograr ese apoyo hicimos una reunión y le explicamos que nosotros estábamos en esto, pero que necesitábamos de su ayuda y de su apoyo y de ahí hubo un cambio. Después el cambio se acrecentó más cuando el director vino a uno de los encuentros de Valoras, solo con los Directores…" (Equipo de Convivencia)

"Los profes fueron viendo que no era al lote, preparábamos el material, nos preocupábamos todas las semanas dos horas, planificábamos todo […] los profesores vieron que era una cuestión seria. Además, no eran charlas, sino que juegos, grupos, actuación… la dinámica con la que se llevó a cabo hizo que engancharan". (Equipo de Convivencia)

Además, las actividades realizadas en los talleres permitieron un acercamiento del estamento docente, caracterizado por el desconocimiento mutuo. Los profesores se fueron conociendo y se estrecharon lazos de amistad. Esto permitió la adhesión definitiva de los docentes al programa, así como una clara comunidad de profesores interesada en la convivencia escolar.

---

sidad Católica de Chile para optar al grado acadpemico de Magister en Psicología Mención Educacional.

"Los temas hacían que engancharas con un colega con quien no habías tenido la oportunidad de conversar […] y veías como ese colega que sentías tan lejano tenía las miasmas ideas […] Los grupos nunca estuvieron conformados por las mismas personas" (Equipo de Convivencia)
"Yo creo que nos fuimos poniendo en el lugar del otro porque los temas que se trataban nos llevaban a decir ´ no siempre tengo la razón, o sea, hay alguien que piensa conmigo, entonces empezó a haber ese feelling, esa empatía que a veces no logras alcanzar con facilidad". (Equipo de Convivencia).

2. Soportes de la innovación.

Como soportes para la innovación, mientras duró, destaca la importancia que tuvo el *tiempo destinado al trabajo en convivencia.* Durante un año se trabajó periódicamente con los profesores cada 15 días. El Equipo de Convivencia contaba con una planificación anual de las sesiones y materiales, así como con dos horas semanales para preparar las sesiones de los días viernes. Solo dos horas semanales, de dos personas, que usaron para planificar sistemáticamente, y la autonomía para gestionar semanalmente las reuniones de reflexión pedagógica, con el respaldo presencial de directivos, mantuvo la innovación en desarrollo. En contextos de tan bajos recursos, las posibilidades se inventan cuando hay voluntad y algo planificado. Sin otros recursos, el tiempo y voluntad lograron hacer maravillas.

Cuando los docentes se quejan de falta de tiempo, parece que hay que creerles. Hay algo material en el tiempo, que si no se reconoce es imposible la innovación y el desarrollo. No en vano los países desarrollados invierten al menos el 50% del tiempo docente en coordinación, desarrollo, planificación y evaluación.

El tiempo cesó y la innovación se detuvo, como una construcción que se queda sin materiales.

La ausencia de un PEI y de una alianza educativamente efectiva con la administración municipal impresiona como las principales ausencias

que permitieron no soportar la innovación, pese a su éxito e impactos iniciales.

IV. EL PROYECTO EN ACCION

1. Vivencias durante el proceso

Al inicio del proceso de innovación en la fase de acompañamiento del programa "Valoras", la invitación a ser partícipes de un diplomado causó un gran interés en el equipo docentes de la Escuela Aliro Lamas Castillo. Pero sólo fueron elegidas dos profesoras para involucrarse en el diplomado ofrecido. Esto causó resquemor, ya que una de las elegidas era una docente recién incorporada a la institución. Fue muy difícil que las aceptaran como coordinadoras de las actividades del taller pedagógica.

"*Estamos haciéndoles la tarea y después ellas reciben el Diploma*" (notas durante el programa, Valoras, 2003)

La resistencia fue tan grande -aquí y en otros colegios de la red de valoras- que uno de los aprendizajes que hizo dicho programa fue implementar programas de diplomado paralelos el equipo coordinador y a los docentes, aprovechando las Asistencias técnicas que el programa incluía y el trabajo de implementación en el aula.

Es así como al iniciarse la transferencia de los conocimientos adquiridos en el diplomado, las profesoras del Equipo de Convivencia se sintieron solas en su labor, sin apoyo institucional y sin aliados. Algunos profesores no estaban interesados en el programa Valoras y lo sentían como una obligación. Sin embargo, el entusiasmo, los conocimientos sobre lo que hacían y la dedicación del equipo de convivencia lograron finalmente sumar a todos los docentes en un trabajo semanal de reflexión pedagógica en torno a la convivencia.

"Había colegas que lo sentían como una obligación, pero después se fueron insertado y les gustó mucho. Las colegas tenían carisma para presentarlo, llegaban a las personas" (Grupo Profesores**)**
"…La estrategia fue creernos el cuento de lo que estábamos haciendo, nunca decaímos, nos preparábamos mucho, para que no nos pudieran pillar en nada…" (Equipo de Convivencia)

La gran cantidad de detractores del proyecto, generó en ellas temor por las posibles reacciones ante sus actividades. No obstante, mantuvieron a lo largo de todo el proceso un ánimo positivo y emprendedor que las llevó a trabajar a pesar de las dificultades que se fueron presentando. La perseverancia y algunas acciones estratégicas utilizando las Asistencias técnicas de externos, fueron generando resultados positivos y gran satisfacción por la labor realizada. Gran alegría sintieron al ver que aquellas resistencias iniciales desaparecieron.

"Yo diría gran satisfacción, pero de principio temor ante el clima adverso, mucho temor. Pero ya después, cuando terminábamos el taller y hacíamos la evaluación, veíamos y decíamos ´ya pasó la cosa´". (Equipo de Convivencia).

Las normativas aparecen como un elemento crucial, que contribuyó a que los profesores se sumaran al proyecto de convivencia, en la medida en que éstas mostraban efectos positivos sobre la conducta de los estudiantes.

"El profesor se fue dando cuenta de lo que iban produciendo estas normas establecidas por los alumnos… (..)..Cuando el curso problemático empezaba a cambiar, entonces los otros docentes decían: ´si a ese curso le resulta, por que no a mi´… Yo creo que sin que fuese obligatorio, todos nos fuimos metiendo en el vaivén porque se veían resultados". (Equipo de Convivencia).

El logro de la participación fue una difícil tarea. Al principio había muchos que no se sumaban. Estaban ahí como obligados. Muchas planificaciones y correcciones de planificaciones en conjunto con la Red, para lograr que fuese sesiones relevante y profesionales, un tesito con torta y sándwich que ellas mismas traían (Pequeño Fondo del Programa) fue

generando una comunidad profesional, de personas que empezaron a conocerse y estimarse.

"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).
"Funcionó muy bien invitar a dirigir algunas reuniones de reflexión pedagógica a algunas de las docentes más reticentes. Las que se quedaban fuera de la puerta. Ahí se dieron cuenta que era verdad que esto era de todas, y no solo el equipo coordinador" (notas durante la implementación de Valoras, 2002)

La presencia de la RED, durante el periodo de innovación fue relevante. Cada dos o tres meses se reunían con otros equipos coordinadores, en Salvador, y compartir sus trabajos, logros, reflexiones; aprendían cosas nuevas. Eso les llenaba de ánimo y nuevas ideas. Las Asistencias Técnicas en la escuela, cuando preparaban entre todas con un profesional Valoras la sesión de trabajo con los docentes, fue de mucho aprendizaje. El que viniese un externo experto ayudaba a vencer resistencias, porque *"las explicaciones venían de primera mano y de afuera…a veces se le cree más"*.

Los profesores hablan de la época en la que se ejecutaba el programa Valoras con cariño y entusiasmo. Se nota en ellos una evidente valoración de los talleres como un espacio, nos sólo para la reflexión docente, sino que también como un "alto en la semana" que les permitía encontrarse y estrechar lazos de amistad, que poco a poco fueron fortaleciendo a la comunidad docente y promoviendo el desarrollo personal. Cabe mencionar que este proceso se acompañó del surgimiento de sentimientos fraternales, *"de respeto y amor hacia tus pares"*

"La buena convivencia diaria hace que la convivencia mejore, que no seamos colegas, que seamos pares" (Grupo Profesores)

Además, atribuyen a las sesiones semanales, el ensayo de habilidades fundamentales para la mantención de buenas relaciones entre ellos y con los mismos estudiantes.

"A través del juego fuimos rescatando cosas que habíamos dejado en el olvido, y la idea era aplicar eso en el aula. Se compartía, nos reíamos, servía de terapia, conversábamos otras cosas, nos conocimos de otra forma" (Grupo profesores)
"Fue una instancia para acercarme más a las personas y no solo a los colegas… y eso mejora las relaciones interpersonales en la escuela y sirve para trabajar con más agrado, venir con más ganas, más entusiasmo, sentir que tienes más apoyo". (Grupo profesores)

Después de dos años se va Valoras, continúan, pasa el tiempo, la aparición de resultados trascendentales para la escuela. Sin embargo, a comienzos del año 2005 asume un nuevo Jefe el Departamento de Educación del DAEM[45], quien toma la decisión de reducir horas del personal ante importantes deudas que arrastraba la institución. Esto afectó a una de las dos integrantes del Equipo de Convivencia, a quien le fueron negadas las dos horas semanales para trabajar en este ámbito. Si bien el director intentó interceder, se mantuvo la negativa por parte del Sostenedor. Ya concluido el programa Valoras, como docentes de aula tenían todas sus horas de contratación en sala de clases, y el trabajo para convivencia lo hacían en tiempos personales. Comienzan a sentir el peso de trabajar sin apoyo financiero. 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.

La mayoría de los cursos continuó aplicando la metodología de normativas generadas participativamente, pero el trabajo no tenía oportunidades de reflexionarse, contrastarse y discutirse. Del espacio de encuentro y reflexión docente, quedó el de encuentro, pero solo para compartir socialmente. La percepción de las entrevistadas es que actualmente no existe un punto de unión profesional entre los profesores, *"desarmándose un poco esa buena onda"*.

4. Resultados

[45] Departamento de Administración de Educación Municipal.

Del periodo de bonanzas

La escuela Aliro Lamas demostró grandes avances durante el período en el cual se implementó el programa Valoras y funcionó un equipo dedicado a la Convivencia Escolar. El reporte de dichos resultados se hace con dos fuentes: grupos focales con el equipo innovador y los docentes en este estudio, y los resultados de un estudio de seguimiento del programa Valoras una vez finalizado el Diplomado, el 2003[46].

El Equipo de Convivencia identifica como el mayor avance, la generación de una comunidad docente unificada, con espacios de encuentro para compartir experiencias cotidianas y realizar un trabajo colaborativo. Debido a la gran cantidad de alumnos y profesores, sumado a una infraestructura que divide al establecimiento en dos espacios parcialmente desconectados, el estamento docente no tenía instancias de encuentro cotidiano ni de reflexión pedagógica.

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.

"..Mejoró la convivencia el que había un clima de demasiada confianza. Era como un tiempo para uno, nos apropiábamos de ese tiempo… era como tiempo de reflexión, de mirarse, de meditación personal y eso nos enriqueció bastante porque hubo más comunicación, más apoyo. Todo eso nos sirvió para transmitirlo a los niños" (Equipo de Convivencia).
"Nos dimos cuenta de que nuestra escuela es una comunidad, 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).

Se destaca además como grandes aprendizajes de los profesores el desarrollo de la empatía, tolerancia y capacidad de trabajar en equipo.

[46] Ramírez V. (2004). "Proyecto *Metodología para el trabajo en valores en el marco de los objetivos transversles de la reforma educativa*. Informe final de evaluación".

Los profesores consideran que el programa les aportó una base teórica que actualizó y organizó sus conocimientos respecto de la convivencia escolar y trabajo con valores. Al parecer abordar estos temas de manera planificada en los talleres ejecutados por el equipo de convivencia generó un "remezón" de su quehacer cotidiano, movimiento que les abrió la mirada hacia nuevos temas, perspectivas y formas de trabajar con los niños.

"Funcionó una vez a la semana, las colegas hacían los talleres que eran positivos. Todo esto se llevaba a la sala de clases. Nos permitieron reforzar algunas cosas, actualizar otras… nos remeció y comenzamos a retomar cosas que quedaban de lado y que era necesario tomar. Esto nos reactivó" (Grupo profesores)
"Fue positivo porque tomamos muchas estrategias para interesar a los niños, para promover valores, que si bien deben estar de manera transversal, a veces uno prefiere pasar materia… y las colegas nos recordaron y lo aplicamos en la sala de clases" (Grupo Profesores)

Esto concuerda plenamente con los resultados arrojados por el estudio de seguimiento, dónde se reportó un mejoramiento del trabajo en equipo y mayor comunicación entre pares. En este estudio se encontró también efectos del programa Valoras en el ámbito personal y profesional de los docentes. Respecto al ámbito personal, se reportó crecimiento, aceptación de las propias fortalezas y debilidades y mayor nivel de apertura. En torno al ámbito profesional, los docentes y directivos manifestaron un mayor grado de reflexión y conciencia en torno a la enseñanza de valores y la propia práctica pedagógica, lo que se condice con un mayor interés y compromiso con la formación valórica de los estudiantes.

En el estudio de seguimiento, tanto docentes como directivos plantearon que a nivel de cultura organizacional los principales efectos fueron el establecimiento de un clima democrático y afectivo. Desde la mirada de los profesores, la posibilidad de compartir buenas prácticas y el buen clima que se comenzó a generar entre ellos afectaba positivamente el trabajo de aula.

"y eso afectaba positivamente el trabajo en la clase. El poder ver a tus colegas te permite ver lo que tú haces y evaluar lo que se tiene que mejorar. Esto debería existir y ser permanente" (Grupo profesores)

Por otra parte, la escuela Aliro Lamas fue uno de las pocos establecimientos del estudio donde se pudo ver con claridad el impacto del diplomado en la visibilización y transversalidad del tema valórico en los espacios públicos del establecimiento. La escuela se destacó en esta evaluación por haber incorporado mensajes gráficos y diarios murales con alusión explícita e implícita a los valores. El estudio interpreta esto como una evidente y sistemática intencionalidad de trabajar el tema de los valores, transformándolo en un tema explícito.

"…El tema valórico es algo permanente en el quehacer del colegio… uno como papá lo trata de transmitir a sus hijos y el colegio lo refuerza…" (Grupo de Padres)

Para transversalizar la formación en valores, se reformuló el PEI. Un cuestionario aplicado el 2004 a directivos y docentes da cuenta de acciones formativas a nivel curricular, -análisis y reflexión con los estudiantes de distintas temáticas vinculadas a los valores-. El equipo de Convivencia reconoce que cuentan con un repertorio de estrategias y herramientas para abordar los problemas disciplinarios, tanto dentro de la sala de clases como en la escuela en general.

Como nosotros teníamos grandes problemas conductuales con las pandillas y las queríamos erradicar, hicimos un fuerte común entre profesores, si vimos que eso era bueno para nosotros, también tenía que ser bueno para los alumnos. Se compartieron estrategias. Esa comunicación de ir compartiendo nuestras vivencias con las actividades que hacíamos con los alumnos, hizo que cada vez fuéramos enganchando más, enriqueciéndonos mutuamente" (Equipo de Convivencia).

Lo anterior se relaciona directamente con el trabajo de las normativas de curso generadas por los estudiantes.

"Le dio herramientas al profe jefe más que nada, para manejar conflictos, para intentar que los niños no hicieran ciertas cosas a las que estaban acostumbrados" (Equipo de Convivencia).
"Es la herramienta que te sirve para cambiar el switch de los niños, y te ayuda. Los niños son muy estrictos con las sanciones, con las normas que ellos establecen" (Equipo de Convivencia).

En particular, llama la atención cierto cambio en la relación que entablan profesor y estudiante. Al parecer, el proceso de creación de normas de curso liderado por los estudiantes, generó un acercamiento. Probablemente también influyó el desarrollo de la toma de perspectiva de los docentes, quienes a través del ejercicio de conocerse entre sí y ponerse en el lugar de sus compañeros de trabajo, pudieron desarrollar esta capacidad y transferirla a la relación con los estudiantes. Nuevamente esto es coherente con los resultados del estudio de seguimiento, donde docentes y directivos destacaron cambios en torno a la visión del alumno, siendo más empáticos con ellos.

"Sí, si hubo cambios… tu 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).
"Darles la oportunidad a los alumnos para que expresen lo que ellos quieren como normas genera una cercanía. Antes el profesor era todo, el que manda, el que impone. Ahora los alumnos son escuchados, son tratados con afectividad… ya no hay esa distancia que había antes. Aunque estén en cursos más grandes, sigue existiendo ese lazo que en algún momento se creó" (Equipo de Convivencia).

Lo que perdura

El proceso vivido durante dos años permitió a los docentes una serie de logros, todos relacionados con la mejora de las relaciones entre ellos y formación de una comunidad docentes más afianzada. Sin embargo, como ya se ha mencionado, el trabajo se vio interrumpido. En este aspecto los profesores resienten la falta de tiempo para haber cristalizado

los logros alcanzados. Junto con esto, reclaman la necesidad de incorporar la Convivencia Escolar en el PEI de tal modo que el trabajo sea transversal y permanente, pues no basta con intervenciones cortas y puntuales.

Lo que perdura, se ve diferente según se haga desde la mirada de los docentes y equipo, desde alumnos y apoderados o desde los propios investigadores. La triangulación lo que muestra es una oportunidad de volver a encontrarse para mirarse y avanzar, y la ausencia de una visión compartida, un proyecto común que apasione, o un líder que mantenga la construcción de significados en torno a una visión.

No se ve así sin embrago por los profesores, que son más positivos en su apreciación: según ellos el proyecto Valoras se incorporó como la médula del PEI, siendo uno de los elementos principales del trabajo la implementación de normativas de curso generadas por los estudiantes. Por otra parte, desde que se implementa el programa Valoras, se procura que todos los actos de la escuela rescaten algún valor.

"Se supone que una de las bases es cuando partimos el reglamento de convivencia con nuestros alumnos. Qué queremos para nuestra sala de clases, qué quieren ellos. Son ellos quienes hacen el reglamento de convivencia, se trabaja en grupo, establecen prioridades, eso se implementa en la sala de clase" (Grupo profesores).

Las normativas de curso creadas por los niños se generan cada año desde kínder a 8° básico. Las normas están puestas en la sala de modo de poder leerlas y tenerlas siempre presente. En promedio hay unas 20 normas diferentes por curso. Las normativas son consideradas como la principal actividad que se realiza en pro de la convivencia escolar. Si bien se trabajan en todos los cursos, el nivel de desarrollo y utilidad de las normativas como elemento regulador de la convivencia es relativo, varía según las características del curso, de las familias y del profesor.

"En las salas hay reglamentos internos, que con el curso se elaboran de acuerdo a las reglas que ellos tiene para cumplir durante el período de clases. Algu-

nos lo hacen muy bien, otros no, depende de las formación que traigan de las casas, es muy difícil lidiar con los antivalores" (Grupo profesores)

"…Cada curso, cuando empieza el año, los niños levantan la mano y van anotando las reglas que ponen en el curso y luego alguien lo saca en computador y ahí tienen el reglamento y cada uno tiene su propio reglamento…" (Grupo de Estudiantes)

La visión de los niños es más negativa. Ellos piensan que las normativas no se respetan, y que la relación con profesores a veces es muy buena y otras muy violenta, llegando a veces incluso al maltrato. El análisis de los episodios críticos muestra que hay incluso legitimación del maltrato de algunos niños

Sugiriendo alternativas para un caso, un niño expresa sin oposición por parte del resto: *"Yo lo que haría en ese caso es pegarle no más,…como lo haría la profe…" (Grupo de niños)*

Desde la perspectiva de las investigadoras, el PEI y las normas podrían verse muy beneficiados si hubiera discusión, asesorías y reflexión, pues muchas veces impresionan como palabras, más que gestión.

A pesar de lo anterior, tanto docentes como apoderados identifican efectos positivos en los niños, producto de la generación de normas de curso. Entre otras, destacan una buena capacidad de organización de los niños, autorregulación del grupo en tanto se recuerdan permanentemente las normas y se llaman la atención ante trasgresiones, apropiación de los compromisos y, con ello, más respeto de las normas.

"Porque antes nosotros imponíamos las normas, y por rebeldía no lo hacían. Cuando ellos se juntan y establecen sus normas, como el horario por ejemplo, ahí se cumple, se respetan las normas que ellos establecen. Además, todos pueden dar sus opiniones, así tienen la capacidad de decir ´esto fue mío, fue mi creación". (Grupo profesores)

"…creo que son las bases para el día de mañana trabajar en equipo…poder desenvolverse con naturalidad, que no les cuesta insertarse en grupos…es

bueno porque se organizan desde pequeño y hacerse responsables de ciertas conductas…" (Grupo de Padres)

Los profesores creen que a través de esta estrategia, los niños comienzan a ver un modelo de comportamiento dentro del curso al cual se suman rápidamente por no quedar excluidos.
"Sirve para reforzar lo positivo y mejorar lo negativo de los niños… y obvio, mejora la autoestima de todos ellos. Al ver el modelo del resto del curso, que está actuando diferente, les lleva a imitar al líder para no quedarse solo" (Grupo profesores)

A nivel personal, comienzan a visualizarse nuevos líderes adquiriendo una posición de respeto por parte de los compañeros, lo que contribuye a mejorar su autoestima. En esta línea, los padres consideran que el sentimiento de ser escuchados y tomados en cuenta por los profesores mejora la autoestima de los niños en general. Además, se considera que el proceso de creación de normas desarrolla en los niños la capacidad de jerarquizar y saber tomar decisiones autónomas.

"…lo más importante es que ellos demuestran que pueden hacer cosas… dan ideas, la profesora los ayuda…yo creo que la autoestima de ellos es alta, porque se les valora, se le toma en cuenta…" (Grupo de Padres)
"…más posibilidades de desarrollo personal, yo creo que por eso lo hace el colegio, para desarrollar plenamente las capacidades de los niños… de ser un sujeto íntegro de la más temprana edad, poder tomar decisiones y hacerse responsable de ello…" (Grupo de Padres)

En lo que respecta a los profesores, gracias a las normativas pasan a asumir un rol más mediador del aprendizaje y disciplina.

"…el rol lo desempeña el alumno, no el profesor, porque ellos tienen sus reglamentos y eso lleva a que mejore el aprendizaje" (Grupo profesores)

Los profesores atribuyen la mala conducta de los estudiantes a la carencia de normas en sus hogares, situación que se revertiría en la escuela gracias a que ellos crean sus normas. De este modo, no sólo mejora la conducta conforme avanza el año escolar, sino que los estudiantes

se apropian de la metodología como una suerte de tradición que les agrada mantener.

"El inicio de año es terrible porque cuesta manejar a los alumnos que no tienen normas establecidas en el hogar. No quieren normas tampoco dentro del colegio, pero se revierte a esta altura… y eso gracias a las normas que ellos mismos establecen" (Equipo de Convivencia).

"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"

Por último, los profesores evalúan la convivencia general de la escuela como buena y sienten haber logrado un cambio en los niños a propósito del trabajo en convivencia escolar. Creen además, que la escuela es para los estudiantes un espacio protector, en el cual se sienten bien tratados.

"Yo considero que es buena la convivencia, que hemos marcado un hito en ellos (los estudiantes). Es buena la convivencia en general, los niños se acercan, son cariñosos" (Grupo profesores)

"Hay muchos niños que, sin tener nada que hacer en sus casas, vuelven a la escuela, se sienten acogidos" (Grupo profesores)

"Pese a que hay peleas, los niños se sienten afectivamente protegidos dentro de la escuela y eso es fundamental en los niños, que es lo que ni tienen en sus casas" (Grupo profesores)

V. LECCIONES, TENSIONES Y RECOMENDACIONES

Lecciones

1. El efecto que tuvo en la Aliro Lamas la falta de tiempo oficial para que opere el equipo coordinador, permite ver la relevancia de dos cosas: el equipo de convivencia, y el tiempo para que ellos operen. Pese a los logros tanto en resultados académicos, como

en convivencia entre niños y entre docentes que tuvo al inicio el equipo coordinador de convivencia, sin tiempo se extinguió la motivación del equipo, y sin equipo, la construcción reflexiva y conjunta de la convivencia por parte de los docentes. Un modelo que otorga importancia de un tiempo oficial para un equipo que coordine la convivencia.

El tiempo oficial además de otorgar los recursos mínimos para operar, -el tiempo-, legitima el actuar 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.

2. Lo ocurrido en la Aliro Lamas, en que un cambio en el encargado municipal provoca un cambio en el destino de los recurso (del tiempo), hacen ver que, aunque las nuevas directrices de los municipios sean muy atendibles, cualquier cambio constituye peligro potencial para las innovaciones en ciernes: al no estar *los nuevos* 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 desarme casi inconscientemente una telaraña que costó tiempo en construir y se convierta en un factor que en si mismo afecte negativamente la convivencia.

3. Los estudiantes valoran mucho tener normas, y evalúan como habiendo participado en su creación, aun si el proceso no ha sido del todo participativo. Esto no ha sido visto así en los últimos años del ciclo básico y en el medio de otros colegios, que al revés, aun cuando se realizan procesos bastante participativos de construcción de normas de curso, los estudiantes reconocen que sugieren normativas "que el profesor aceptara", solamente. ¿Qué ocurre aquí que los chicos se evalúan participando? Una hipóte-

sis es que frente a normas desconocidas, ya el hecho de conocerlas y opinar al respecto se percibe como haber sido invitado a "ser parte" del sistema. .

4. Llama poderosamente la atención el valor de la reflexión pedagógica como generador de un buen vínculo entre docentes y consiguiente buen clima de convivencia. Es evidente en este colegio, que antes de iniciar sus talleres relatan haber tenido una mala convivencia intra estamental. Pese a haber cesado las reuniones pedagógicas, -siguen solo como consejos administrativos-, ha trasciende el cariño en el tiempo. Subsiste la pregunta acerca de que hace que no se mantenga el contenido de los encuentros entre docentes, que al parecer sin intencionarlo, deja de ser pedagógico y refiere solo a la casuística, el conflicto particular, lo administrativo.

5. Se advierte algo de una actitud administrativa en las decisiones, -de reflexión pedagógica, de tiempo, de PEI, de normativas-, propia de las comunidades estatales, cansadas de mucho programa, poca autonomía y casi ni un recurso para gestionar. Habituados a este estado de situación, suele no haber mucha pasión en los actos, aunque se conserve el discurso de un deseo educativo, incluso se crea estar realizando las acciones por valores propios. Se detecta una actitud desesperanzada, que ni siquiera se explicita.

6. Llama la atención por qué un PEI que se realiza con entusiasmo no logra convertirse en carta de navegación. Normativas de curso y de escuela que se hacen entre todos, no operan con suficiente profundidad, salvo que alguien lo intencione una y mil veces, construyendo significados. La mera participación que para algunos parece ser la clave del éxito, no parece bastar.

Retos o tensiones

1. El desafío de hacer propio un proyecto de convivencia es la principal tensión y desafío. El drama de la mayoría de los colegios municipales en contextos de culturas autoritarias: el colegio se administra, y los proyectos son de los niveles superiores. Cambiar la narrativa es el primer paso para lograr que los proyectos permanezcan.

2. Contar con equipos encargados de la gestión del cambio cultural que implica un proyecto de convivencia parece en tensión con dos aspectos fundamentalmente: el tiempo destinado y el que el equipo lo integre un directivo. Solo en manos de profesores, en una cultura jerárquica como la nuestra, no funciona.

3. El cambio a una cultura de dialogo y respeto con los estudiantes esta tensionado por el habito del trato de castigo y ordenes. El transito es lento, y subsisten practicas hasta de castigo físico, aun en contextos en que esto aparentemente estaba superado. No es la única escuela en que esto apareció, lo que hace pensar que debemos ser mucho más pacientes y a la vez activos en construir las nuevas representaciones y prácticas. Un cuidado especial habrá de tenerse para que las prácticas antiguas no queden ocultas por el peso de lo políticamente correcto, y las personas aceptemos con tolerancia que para algunos el tránsito es más difícil: sabemos que a quines más les cuesta es porque más han sufrido este tipo de trato. Apoyarles implica firmeza y apoyo, dentro de una relación de buen trato. Se trata de un círculo vicioso delicado.

Con el objetivo de continuar fortaleciendo los procesos que ocurren dentro la Escuela Aliro Lamas **Castillo sugerimos lo siguiente:**

1. Reponer al equipo coordinador de convivencia, integrar en él a un docente directivo, y reestablecer la reflexión pedagógica, con temáticas relevantes. La lectura reflexiva del presente estudio puede ser una guía. Así también las reflexiones transversales.

2. Pedir apoyo a Valoras UC para reflexionar una vez más sobre el sentido de las comunidades de curso, meta y normativas. La reflexión, las consecuencias naturales y lógicas, versus el castigo, convendría ponerlo como tema, ya que al parecer aun persiste una cultura de mucho castigo que los alumnos incluso la ven como natural.
3. Desarrollar una política de trabajo con apoderados. Los materiales y guías de Valoras UC no se han implementado en la línea de apoderados, y podrían serles de utilidad ahora, aprovechando el interés de los padres y madres para participar. Podrían pedir actualizaciones de tales materiales.
4. Conviene reconocer que la escuela está en una buena posición para lograr la cooperación de todos: se requiere trabajar con el proyecto que ya tienen, dándole curso a acciones que lo lleven a la práctica.

Hay una canción de Silvio Rodríguez que sirve para concluir esta monografía. En ella se habla de que para lograr grandes proyectos es el amor el que hace la diferencia, el que perdura, y este el que permite sobrevivir en los tiempos en que nada brilla. Justamente, es el cariño entre los docentes lo que subsiste de toda la innovación, y la convicción de que algo pasó una vez, que fue grato para todos. Basándose en esto, podría hacerse brillar de nuevo lo que ahora se ve bastante oscuro.

SOLO EL AMOR
Silvio Rodríguez

Debes amar la arcilla que va en tus manos
Debes amar su arena hasta la locura
Y si no, no la emprendas que será en vano
/sólo el amor alumbra lo que perdura
Sólo el amor convierte en milagro el barro/.

Debes amar el tiempo de los intentos
Debes amar la hora que nunca brilla
Y si no, no pretendas tocar lo cierto
/sólo el amor engendra la maravilla
Sólo el amor consigue encender lo
Muerto/

Entrevistas finales

Luego de finalizar el análisis de información y edición de monografías, se ha diseñado un proceso de devolución de los resultados ajustado a las necesidades del establecimiento. Para ello se han contemplado visitas y la entrega de la monografía por escrito al equipo investigador de la escuela. Entendemos la devolución como una intervención, y queremos que sea un aporte para los puntos más críticos de la institución.

El foco de la devolución queremos que aquí sea mostrar la conveniencia de reproducir el trabajo de reflexión pedagógica que se hacia, y reestablecer el equipo de coordinación de convivencia integrando a un miembro de la directiva. La información recogida en esta escuela sacó a la luz algunos temas conflictivos en relación al trato de algunos profesores con los niños, que a ellos mismos dejo preocupados porque no lo habían imaginado, por lo que se estima necesario y conveniente generar con ellos la estrategia de devolución.

Debido a la lejanía física del establecimiento y a los altos costos de traslado, es que se ha acordado enviar la monografía completa al equipo investigador vía e-mail, con algunas peguntas. Luego realizar la visita de devolución una vez terminado el estudio (marzo), presentando solo la monografía de la escuela. La visita está planificada en 3 momentos. En el primero se efectuará una reunión con el equipo investigador para discutir el informe y determinar en conjunto la forma de presentar los resultados. El segundo momento será un encuentro con los profesores para mostrar los resultados transversales del estudio y en un tercer momento se llevará a cabo una pequeña jornada de reflexión con el estamento docente, en la cual se darán a conocer los resultados vistos en la propia escuela y discutirán ciertas orientaciones para continuar el trabajo en convivencia

La venida a Santiago del equipo con motivo del encuentro de UNESCO se usará para tener reuniones de trabajo con el equipo, centradas en

organizar las próximas reuniones con docentes, reinstituyendo la reflexión pedagógica.

En junio y agosto, Valoras hará una segunda y tercera visita, donde como parte del apoyo a la reflexión pedagógica, se mostrará algunos de los puntos centrales de las reflexiones transversales, especialmente referidas a la gestión con los sostenedores, y a las normativas de curso y su transfundo formativo.

2.6 LAS FAMILIAS SE INSCRIBEN EN LA ESCUELA

Informe del caso "Huellas", en Guadalajara, Jal, Mex.

Investigadores
Miguel Bazdresch Parada[47]
Ninfa Pérez Gómez (asistente)[48]

INTRODUCCIÓN

El proyecto Huellas, en Guadalajara, se inició hace veintidós años a partir de un grupo de profesionales interesados en la educación y dispuestos a realizar lo necesario para ofrecer en una nueva escuela lo que extrañaban en las escuelas hasta entonces disponibles en la ciudad y a la vez, mantener un compromiso sustentable con la educación.

Vale la pena hacer una cita extensa sobre la propuesta inicial y su formulación actual de Huellas para explicar lo que las fundadoras extrañaban y querían:

"Iniciamos con la necesidad de atender explícitamente el desarrollo afectivo de los alumnos, partiendo del supuesto de que las interacciones alumno-maestro llevan una determinación afectiva (…) Concebimos a los(as) niños(as) como personas inteligentes, dignas y confiables; con la obligación de crecer y el derecho de ser felices.
Estamos convencidas de que el amor y el respeto son esenciales para crecer y vivir sana y armónicamente; de que los(as) niños(as) son capaces de construir tanto el conocimiento como sus formas de relación con los demás y con el medio ambiente (…) Ninguna de las propuesta pedagógicas existentes en Guadalajara respondía a nuestras convicciones por lo que sustentadas en la Teoría Constructivista armamos y diseñamos Huellas, un espacio de aprendizaje, de continuo desarrollo, de rica solidaridad y feliz. (…) La propuesta era "se puede aprender siendo felices". (…) También consideramos que la participación activa de los padres de familia en los programas y propuestas de la escuela era ne-

[47] Doctor en Filosofía de la Educación. Profesor del ITESO, universidad jesuita de Guadalajara, Jalisco México.
[48] Licenciada en Ciencias de la Educación por el ITESO. Asistente de investigación en el Depto de Educación y Valores del ITESO

cesaria, pues favorece el desarrollo afectivo sano y armónico de los alumnos e incluimos la necesidad de vivir congruentemente: el desarrollo afectivo sano y armónico nos incluye a todos. Esta propuesta nos llevó a diseñar formas de atención y seguimiento de todas las interacciones: la persona consigo misma, la persona con otra persona, la persona con el grupo, la persona con el conocimiento y la persona con el trabajo (alumnos y maestros incluidos en todas las posibilidades).
Con el estudio y la revisión de la aplicación de nuestra propuesta aprendimos que si realmente queríamos atender el desarrollo afectivo, no podíamos fragmentar a la persona. Había que atenderla "toda"; así, incluimos el desarrollo del pensamiento crítico como una meta más de nuestro proyecto.
Actualmente, hemos dado un giro en nuestro planteamiento (…) Ahora definimos nuestra propuesta como un proyecto que favorece la cultura de la paz, la convivencia solidaria y armoniosa y la formación de personas autónomas comprometidas con todas sus realidades".[49]

Hace quince años el proyecto tuvo una recomposición, pues el grupo fundador decidió separarse en dos para resolver las dificultades creadas por las diferentes formas de entender las prácticas escolares derivadas de la apuesta pedagógica. De esa escisión nació la institución Huellas constituida como escuela, independiente de la primera institución en la cual nació inicialmente el proyecto. Y de la que se separaron, con la pretensión de continuar con el proyecto inicial. Desde entonces Huellas es una institución escolar independiente con reconocimiento legal y oficial.

El relato de este caso sigue una lógica algo diferente, si bien bajo los mismos titulares. Después de la contextualización, se describe el proyecto según lo que resalta la directora, los padres y madres y los maestros. En el capitulo "El proyecto en Acción", se relata el modo y el curso de varias decisiones. El análisis de una decisión conflictiva que en su momento puso en riesgo el proyecto, al menos en su diseño básico y algunas decisiones relevantes para la convivencia escolar, muestran algo del cómo opera este colegio, así como de su historia.

[49] s/a HUELLAS. Documento institucional. s/f

Finalmente en las lecciones, retos y recomendaciones, se incluye una breve reflexión interpretativa preliminar del investigador sobre los hallazgos encontrados, sin ánimo de juzgar a la institución o a sus personas, sino con el propósito de "poner en la mesa las cuestiones disputadas" que surgen del contacto con las acciones y las visiones de los responsables de Huellas y que parecen de importancia trascendente para la mejor intelección de la convivencia escolar y la innovación educativa.

Si pensamos los siete reportes de innovaciones como modos de acercarse no solo a escuelas, sino al fenómeno mismo de la innovación, este relato constituye un corte diferente para comprender el armado, que nos va guiando hacia análisis transversales más interpretativos.

II. CONTEXTO DE LA ESCUELA Y DEL CASO.

1. Datos generales

La escuela

"Huellas" atiende educación básica: maternal, preescolar, primaria y secundaria. El estudio se dedicó a la primaria solamente. Es una escuela de financiamiento particular ubicada en el norte – centro de la ciudad de Guadalajara (4.5m de habitantes) en un edificio construido ex profeso para la tarea escolar con un salón adecuado para cada grupo y salas para el trabajo administrativo y escolar independientes. Además, al decir de los responsables: "*Nos presentamos como escuela activa y laica*".

Los alumnos "*Pueden ser todos aquellos que tienen la edad requerida para el curso que solicitan"*. Huellas dispone de sólo un grupo de alumnos por grado, es decir, es una escuela relativamente pequeña: 135 alumnos en primaria. En todos los grupos se incluye al menos a **dos** niños con discapacidad física o intelectual. Se hacen las adecuaciones físicas necesarias (rampas, tubos…) y los horarios se establecen de mejor modo para favorecer que todos (alumnos, docentes, directivos, padres / madres)

aprendan. Además, ofrece servicio educativo para preescolar y nivel secundaria, en las mismas instalaciones.

Las familias.

La escuela recibe familias, no sólo niños.

"Las familias que recibimos provienen de un medio socio-económico medio y medio-alto: profesionales independientes, profesionistas empleados, comerciantes, empresarios pequeños".

La mayor parte de ellas formadas a partir de parejas jóvenes entre 30 y 45 años de edad. Han buscado a Huellas desde luego por ofrecer a sus hijos una formación y por ciertos valores que encuentran:

"Para mí una de las cosas más importantes en las que me fijé cuando elegí Huellas era, bueno todo este conjunto de ideas y valores que la escuela propone en sus planteamientos digamos como de proyecto y propuesta educativa, y todos estos elementos que se han mencionado, este pues están ahí no? yo creo que pesan en cada uno de nosotros y que giran en torno al respeto a la persona, el seguimiento cercano y cariñoso a lo que es el desarrollo particular de cada niño, a sus especificidades digamos en términos de temperamento y carácter y el aspecto que tiene que ver con la libertad, con el acogimiento, con la solidaridad como uno de los valores que atraviesan todo el proyecto"

Las familias que acuden a Huellas están formadas en su mayoría por padres y madres que trabajan como profesionistas o en alguna tarea remunerada pues requieren conjuntar el ingreso familiar entre ambos. Es común que acuden a Huellas por alguno de los rasgos característicos de la escuela que son divulgados por las mismas familias que ya están inscritas, es decir buscan de entrada un proyecto educativo "diferente" aunque el contenido de la diferencia no sea identificado con rigor por parte de las mismas familias. Algunas hablan de lo "incluyente", otras de la "libertad" otros de los "grupos pequeños" y casi todos del tema del "buen aprendizaje". A las familias que buscan una formación religiosa explícita en general no se les alienta a que se inscriban. Hay una selección de las familias mediante un proceso de entrevistas y

sesiones grupales de aspirantes en las que directores y profesores se encargan de mostrar lo que hacen en Huellas de manera que lo conozcan claramente. Esas sesiones incluyen la observación en salones de clase a la hora de sesiones de clase reales, especialmente de las asambleas que hacen los alumnos con sus maestros de modo que identifiquen la importancia de tratar sobre todo los temas que los alumnos proponen, cualesquiera que sean y no sólo los del profesor. Además, en todos los grupos se incluyen **dos** niños con lo que se conoce como discapacidad física o intelectual.

Según Huellas dice: "*Recibimos familias, sea cual sea su configuración, nos reservamos el derecho de admisión y admitimos familias que crean y busquen una propuesta educativa alternativa*".

Mantienen una "*escuela para padres / madres*", con talleres que propicien procesos reflexivos sobre los valores que sustentan las acciones cotidianas y la formación de los alumnos.

Los docentes

Son profesionales de la enseñanza, pues las reglas gubernamentales disponen que tengan titulo de profesor valido oficialmente para el nivel de enseñanza en el cual pretenden trabajar y especialidad en la materia que pretenden enseñar. Esta característica, al decir de Huellas, les ha mermado libertad de búsqueda y contratación de docentes "*inquietos y críticos de la educación aunque no tuvieran la formación como maestros*", pues quedan fuera de la posibilidad de ser contratadas algunas personas con experiencia y conocimientos prácticos que por no tener documentos oficiales ya no pueden trabajar.

Los docentes participan en formación continua y semana a semana, revisan las situaciones e interacciones que se han presentado en los grupos y buscan en colaboración las estrategias que permitan a todos los niños aprender siendo felices.

2. **Proyecto** educativo

No se dispone de un documento específico con el título de PEI. El equipo de dirección y los maestros todos los años en ocasión de la planeación reescriben las ideas básicas que orientan su trabajo educativo. Del documento más reciente se infieren las ideas que a continuación se plantean.

La VISIÓN: Aspiramos a 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.

La MISIÓN: Ofrecer un espacio cálido y armónico donde la construcción del conocimiento nos convoque, a padres, niños y maestros, a pensar, a convivir y a 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.

Las líneas estratégicas decididas son:

1. Apropiación del conocimiento
2. Construcción de valores (afectos, comunitarios, valoraciones.)
3. Construcción de equipo de maestros Huellas
4. Construcción de comunidad de padres Huellas
5. Dirección (socias).
6. Administrativa/financiera.
7. Difusión.

Las creencias que fundamentan este proyecto son: Dignidad, Libertad e Igualdad.
Los valores surgen de estas creencias y son definidos en este proyecto como aquello que tiene la capacidad de dar sentido al quehacer, cuando da acción a lo cotidiano. En este marco, los valores de Huellas son: Respeto (a sí mismo y a los demás), Solidaridad (entendida como compañerismo en este nivel de desarrollo), Equidad (igualdad de oportu-

nidades considerando las diferencias), Responsabilidad, Sensibilidad social y Trabajo (entendido como valor por su potencial formativo, creativo y social).

Así mismo, de las creencias surgen también 5 valores sociales que se buscan promover en Huellas: referentes a Ecología, Democracia, Equidad de Género, Conciencia Social y Consumismo.

Por otra parte, este proyecto propone la Autonomía como finalidad de la educación, dividida solo para cuestiones de estudio, en Autonomía moral (que se refiere a la idea del bien y el mal, se construye a partir de la interacción con los demás y está fundamentada siempre en el respeto) y en Autonomía intelectual (que tiene que ver con ser un pensador crítico, tomando como base que la inteligencia se construye a partir de la interacción con los demás, con el medio ambiente, los objetos y la información).

Su fundamento teórico es la propuesta Socio-Constructivista, donde parten de dos principios: a) buscar el desarrollo del pensamiento (escuela Activa) y b) la moralidad se construye (por lo que hay relaciones horizontales).

En su metodología utilizan el concepto de Mediador y lo definen como la relación de interacción propositiva desde el adulto, el maestro o el compañero más experto hacia el aprendiz, de forma que se induzca a la internalización del conocimiento.

La investigación es considerada en Huellas como un espacio donde los niños puedan satisfacer sus intereses y curiosidades de manera ordenada y organizada, a la vez que se cubren los programas oficiales de ciencias naturales, ciencias sociales y español.

Algunos de sus criterios generales en lo referente al método son los siguientes:

- Para atender, apoyar y disfrutar a cada niño(a) y a todos juntos, se manejan grupos pequeños.

- Considerando que todas las actividades son formativas, cada actividad lleva consigo la generación de un proceso intencionado.
- En el entendido de que las rutinas favorecen la estabilidad y seguridad del niño(a) se manejan rutinas específicas para cada nivel, de acuerdo al momento de desarrollo por el que estén atravesando los niños(as)
- Hay diversidad de actividades para atender necesidades y características individuales.
- No emitir juicios de valor en la evaluación (ya que el desarrollo es un proceso), por tanto la evaluación descriptiva es "no enjuiciadora".
- En todos los niveles hay actividades de literatura, por el placer de leer.

3. Organización.

El proyecto es dirigido por un grupo de siete personas (socias) de las cuales dos se encargan de la dirección operativa del establecimiento escolar.

Los procesos institucionales mediante los cuales organizan el trabajo son:

- Los docentes revisan junto con la directora de nivel educativo respectivo (preescolar, primaria, secundaria) el proceso pedagógico semana a semana. Se revisan las situaciones e interacciones que se han presentado en los grupos, buscando juntos las estrategias que permitan a todos los niños aprender.
- Se tiene formación continua de los equipos de docentes, planificada: estudio, estrategias de enseñanza y cursos extras. Atención personalizada a cada uno, apoyo y seguimiento personal, atención y seguimiento a situaciones particulares. Se tiene un curso propedéutico para nuevos docentes y un manual básico de la institución para consulta y conocimiento. Los docentes participan en la co-evaluación de la escuela, en toma de decisiones y es co responsable de la convivencia, del apoyo y del ambiente.

- El personal se selecciona de acuerdo a un perfil, mediante un proceso que incluye estrategias de "prueba" y capacidad de integrarse a un equipo.
- Se tiene escuela para padres, con talleres que propicien procesos reflexivos sobre los valores que mueven nuestras acciones cotidianas y la formación de nuestros hijos. Además, existe una Asociación de Padres de Familia activa, con su propia directiva. Realizan actividades para toda la comunidad educativa, editan un boletín para difundir sus actividades; tienen su reglamento y se encargan de organizar las actividades especiales.
- Los aspectos del proceso escolar que resultan cuestionadores o diversos, se retoman por parte de directivos y docentes. De ahí se procede a aprender lo que sea necesario para que cada uno de los alumnos avance en su aprendizaje. Por ejemplo: adecuación curricular, lenguaje de señas, paredes interactivas, códigos de comunicación, dinámicas, lo que sea…
- Se hacen las adecuaciones físicas necesarias: rampas, tubos…
- Los horarios se modifican si alguien lo necesita, para favorecer que cada uno de nosotros aprenda.

III. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

En este apartado se recogen datos que ofrecen las ideas fundamentales del proyecto Huellas según lo establecieron los propios actores en las entrevistas con los investigadores y en los cuestionarios completados. La pregunta central y común que se utilizó para reconocer esas ideas fue por las características que hacen *distinto* al proyecto educativo Huellas de otros que coexisten en la ciudad.

1. La primera característica distintiva es: En Huellas no hay *un* proyecto de innovación. **Huellas es *el* proyecto y la innovación**. Puede parecer paradójico que nuestra investigación que busca "las claves de la innovación educativa" tal como si la innovación fuera un proyecto - evento, al indagar los detalles, lo encontrado en realidad sea un proyecto – cotidianidad, "integral" de innovación, es decir construido desde sus inicios bajo la decisión de innovar, si se quiere

nombrar con ese concepto de manera preliminar las ideas diferentes a las acostumbradas con las que nació el proyecto. Sin embargo, resulta del mayor interés pues la innovación en Huellas no es una acción evento que busca incorporarse dentro de una escuela tradicional que pretende realizar una muestra innovadora, sino es la acción dinámica en el horizonte del largo plazo para constituir el proyecto innovador en las bases mismas de la acción educadora. Se puede decir que detrás del proyecto se pretende una modificación del "significado de la cotidianidad escolar", tal como si fuera un cambio cultural. En esta tesitura se describen a continuación los elementos distintivos del proyecto según fueron identificados en la indagación.

Esta afirmación es evidente en los siguientes datos:

- Las directoras nos comunican, con relación a lo distintivo del proyecto, que: " *…lo primero que diría es que esto no es una escuela, es un proyecto educativo donde participamos todos, donde nos responsabilizamos todos de la educación de nuestros chavos… la primera cosa que les digo es que es la única propuesta congruente, donde realmente intentamos vivir lo que decimos.*"[50]

  Al citar un dato relativo al proceso de aceptación de las familias: *"…a las personas que intentan conocer Huellas les digo que sí hacemos todos los días acciones conscientes para promover que los chavos, piensen, se cuestionen la realidad, se cuestionen el mundo y vayan transformándolo… es decir, sí lo hacemos de manera conciente y tratamos de vivir lo que queremos construir con ellos. No nada más transmitirlo sino vivirlo…".*[51]

- Encontramos en la indagación la vigencia de este distintivo en elementos de la convivencia interna y externa de la escuela. Por ejemplo: *"… hay maestros que dicen: "Es que mi mamá dice que desde que entré a trabajar a Huellas soy otra persona". 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 sim-*

[50] Entrevista con las directoras. Septiembre 26, 2007, p.1
[51] Ídem p. 3

ples; para nosotros son maravillosos porque es lo que… la gente nota: que convivimos de otra manera y que nos relacionamos de otra manera".[52]

- Otro dato similar obsequiado por los maestros en la entrevista sostenida con ellos. Comunican que: *"...yo sentí un cambio, pero en mi vida personal. El entrar a esta escuela y darme cuenta de que hay otra manera de aprender comparado con lo que a mí me tocó vivir como estudiante y de cómo hasta esa época mis hijos habían estado aprendiendo. Entonces... aunque era maestra (...) como mamá no lo aplicaba tanto, y (...) poco a poquito lo vamos incorporando en la casa… va siendo la transformación y cuesta un montón de trabajo pues, pero sí lo puede uno llevar a la casa y meditarlo, pensarlo, reflexionarlo y hacer algo porque también se transforme pues…".*

2. Una importante característica distintiva aportada por las directoras es la de ser un proyecto de **escuela laica**. Este tema es de la mayor importancia para las directoras y en ella se condensan muchos significados y propósitos del proyecto Huellas.

- En las viñetas colocadas a continuación, recuperadas de las entrevistas, aparece con claridad esta multiplicidad de ideas: "[Hacemos] mucho énfasis en que nosotros trabajamos por la construcción de valores que nos permitan convivir de una manera armoniosa y buscar nuestra felicidad siempre considerando a los otros y que seguimos siendo una escuela completamente laica. Porque (…) hay mucha gente que me dice…`es que no puede ser que promuevas eso y que no seas católica ´… por qué toda la gente amorosa y toda la gente preocupada por este tipo de valores, de construir, de dar,… tiene que ser católica. Bueno pues yo no soy, yo no soy y creo en esto…".53

  "… recibimos niños de todo tipo de familias, de todo tipo de religiones… insistimos mucho en que se respete este tipo de propuestas de vida porque las propuestas de vida son lo más importante (…)".[54]

---

[52] Ídem p. 3
[53] Entrevista a las directoras, 14 de septiembre, 07. p. 4.
[54] Ídem, p. 5

"… la visión que se tiene del respeto, de la diversidad, de los valores, de respetar al otro por lo que es, es un buen canal siempre para ubicar las familias que sí están buscando un modelo educativo [alternativo], como a las familias que no. (…) Sí. Es algo que tratamos desde el primer contacto con los papás, de ser muy concientes de que nosotros estamos convencidos de que [si] los niños construyen todo lo que tiene que ver con el conocimiento, también construyen las normas de relación, las normas de convivencia y cómo tratar a los demás…y que nosotros eso queremos: que ellos lo construyan a partir de la convivencia y que sí lo hacemos desde una visión del respeto de los demás, … vamos, sin ningún enfoque religioso y sin un enfoque moral religioso…". [55]

- Conviene pues resaltar que en el distintivo "proyecto laico" Huellas ubica diversos e importantes ingredientes valorales y operacionales del proyecto educativo innovador. Un aspecto clave se vivencia en el proceso de aceptación de las familias que desean inscribir a sus hijos en la escuela. Si éstas quieren una escuela "religiosa" en Huellas se considera que no es para ellas este proyecto. Tampoco si quisieran un modelo disciplinario sobre la base del temor o al pecado. Véase: *" …si nos salen con que es pecado …nosotros decimos: No, no es pecado… si ofendiste al otro, pues es falta de respeto, es falta de tomar en cuenta [al otro]… en creer realmente que todos caben, que la escuela es para todos, que es un espacio en que todos tendrían que caber, siempre desde el respeto por supuesto".*[56]

- Otro ingrediente, incorporado al significado que tiene Huellas de "proyecto laico" es la inclusión, en especial de niños con discapacidades. Las directoras piensan que en la sociedad local existe un fondo cultural de carácter religioso o simplemente moralista que genera una carga de actitud caritativa y compasiva hacia los discapacitados. Y piensan que estas actitudes se convierten en un obstáculo para "aceptar a una persona discapacitada porque es persona" con toda su riqueza y sus defectos, como cualquier persona. En Huellas se quiere "ayudarle porque nos ayudamos entre todos,

[55] Entrevista a las directoras, 14 de noviembre, p. 5
[56] Entrevista a las directoras, 14 de noviembre p. 3.

porque a todos nos hace falta siempre para lograr algo la ayuda del otro o el apoyo del otro, o el reconocimiento del otro" y no por razones heterónomas.

- Por otro lado, y no obstante encontrar coincidencia con maestros y padres / madres en la vivencia de los ingredientes incluidos en el desarrollo de la idea de "proyecto laico" comunicado por las directoras, se encontró que éstos últimos no utilizan en ningún momento el concepto "laico" en sus respectivos discursos.

3. Los padres / madres entrevistados identifican evidencias de características distintivas de Huellas. Una muy mencionada fue la construcción de los significados de las reglas de convivencia, del **respeto a la persona y al grupo y su aplicación más allá de la escuela.**

   "…tiene que ver precisamente con esa convivencia (…) por lo menos mis hijos tienen bien claras cuáles son las reglas, o van conociendo las reglas y saben hasta dónde pueden llegar (…) no lo sienten como algo impuesto sino como algo (…) yo lo voy a decir, es como genético, como que ya lo tienen … y si alguien transgrede esa regla, dicen "qué pasó, qué está pasando" … ha sucedido en muchas ocasiones que mis hijos han tenido convivencia con otros niños o incluso con adultos y dicen: "Por qué se está metiendo si yo iba antes que él, o sea, por qué está pasando su turno cuando tiene que esperar el turno, y yo sé que tengo que esperar el turno".[57]

   "¿Qué distingue a Huellas? …creo que una de las cosas que distinguen es que [el] respeto a la persona es también un trabajo de respeto al grupo y entonces esta parte de construirse como sociedad es muy importante. …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"… entonces - ¿Ah sí? ¿Y cómo hiciste para tu propósito personal?- Pues hice un dibujo. Y pues ahí me tienes. Fue y me puso un dibujo en mi buró porque como él lo tiene pegado en su mesa, pues - Mamá yo creo que este es el lugar en el que más estás… y vete alivianando con tu propósito personal. Y además, te lo explican y te ayudan a construir. Y sí, si lo transgredes [te di-

[57] Entrevista a padres / madres. Noviembre 14, 2007, p. 3

ce]…qué consecuencias le ponemos a esta "chata" que sigue gritando mucho".[58]

En términos de una madre participante en la entrevista, lo central del proyecto de Huellas que comparten los padres / madres es "*el respeto a la persona, el seguimiento cercano y cariñoso al desarrollo particular de cada niño, a sus especificidades de temperamento y carácter y lo que tiene que ver con la libertad, con el acogimiento, con la solidaridad como uno de los valores que atraviesan todo el proyecto. Y la necesidad de reconocimiento de la diferencia, no para marcar una distancia sino para acoger y respetar esas diferencias*".59

En términos pedagógicos, los maestros explican que allí se respeta mucho el proceso del niño y lograr que ellos se involucren y a la vez que lo disfruten. Un ejemplo proporcionado por el grupo de maestros en la entrevista fue: "*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*".
La opción es trabajar en forma constructiva con los niños, con mucho material.

Los profesores caracterizan la escuela por su valoración de las diferencias en cada uno de los alumnos y las relaciones horizontales entre maestros, niños y diferentes personas de la escuela, personal de la escuela.

4. Los padres / madres anotan otra característica distintiva del proyecto por la cual se confirma, desde otro ángulo, lo dicho antes. Se trata de **lo incluyente** de Huellas. Se puede leer en la siguiente viñeta tomada de la trascripción de la entrevista: "*Otra cosa que a mí me pa-*

[58] Ídem, p. 4
[59] Entrevista a padres /madres 14 de noviembre, 2007 p. 8

rece muy importante y que es de las cosas que a mí me gustan de aquí es que es incluyente y no excluyente el lugar. … entre los niños aprenden desde el salón a que hay diferencias en los seres humanos y que no importa, que todos somos iguales …eso me encanta de aquí …no aprenden a discriminar desde chiquitos y …aprenden que todos somos diferentes y que todos somos… iguales y a aceptar… se me hace de las cosas que más me gustan".60

Según dijeron los maestros, la inclusión de los niños con dificultades especiales, se trata de una inclusión plena: *"Sé que es bien raro. Yo tengo una niña en silla de ruedas, tengo una niña con hipoacusia (…) realmente no se les da un trato "especial". Es ahí donde valoramos la diferencia, las diferencias, es decir. Bueno, manejamos las mismas reglas, las mismas exigencias, las mismas tareas, los mismos trabajos sin excepciones… Sin excepciones, sin consideraciones… En general no se valoran ni se hacen adecuaciones curriculares (...) es cierto que atendemos el proceso personal de cada chavo, pero atendemos a todos, a cada chavo le definimos una tarea específica por su propia capacidad, aunque sí hay un trabajo general igual para todos".*

Esta inclusión se pretende sea apropiada por los mismos alumnos, no tanto ubicarla en los aspectos formales del funcionamiento escolar. Además, es notable cómo esta inclusión "natural" produce otros efectos que sobrepasan al hecho mismo de la inclusión. Los profesores lo expresaron así: " *... los chicos pueden hacerlo como mucho más naturales que nosotros, si nosotros todavía vemos una marca especial o diferente, ellos lo viven como más normal …los niños son mucho más fáciles que los adultos, eso lo tengo [claro]... que se hacen concientes, se hacen solidarios porque no es que tengan una capacidad especial o diferente (...) a la hora en la que ellos se encuentran con alguna persona que tenga alguna capacidad diferente pues (...) ni la van a juzgar (...) sobre todo con esa ayuda mutua, no tenerle lástima y no tenerle compasión sino verlo natural".*[61]

5. El más importante distintivo de la escuela, para algunos padres / madres es el de la **libertad** que viven en Huellas. El respeto a su

[60] Ídem p. 5
[61] Entrevista a maestros, 28 de septiembre, 2007, p. 4

personalidad a su manera de ser. De aquí se deriva la idea y la práctica de que los niños tenían un propósito personal, ya citado antes. Esta libertad en la convivencia genera otro distintivo de Huellas que se percibe en los alumnos. Se trata de la seguridad con la cual conviven fuera de la escuela o se manejan en las actividades extraescolares. Se traduce en capacidad de exigir que, incluso los adultos, cumplan las reglas y no los excluyan "porque son niños y no entienden".

6. La forma como adquieren y viven **la disciplina** es un distintivo de Huellas. Los niños no sienten la disciplina pues es construida junto con ellos a través del juego, del razonar y del pensar. Tienen las reglas muy claras y cuando se transgreden preguntan ¿qué pasó aquí? De acuerdo con los padres es un resultado de la clase de convivencia que viven en la escuela entre sí y con los maestros. Los niños adquieren una lógica no sólo reciben una imposición de unas reglas desde "fuera". Incluso las consecuencias de la trasgresión de las reglas las reflexionan en conjunto.

   Conviene en este punto transcribir la noción de disciplina que las directoras tienen de la disciplina. Ayuda a completar y ubicar lo aportado por los padres /madres. Las directoras dicen que "*… nosotros llamamos disciplina a sistematizar y normar todo aquello que favorece la convivencia entre nosotros. Las normas las ponemos para favorecer la convivencia. Las ponemos todos juntos, quien infringe la norma es acreedor digamos de una sanción, no a un castigo. Las sanciones pueden ser hasta donde te lleve la creatividad, siempre y cuando tengan que ver con dos cosas, la posibilidad de reparar y la posibilidad de reflexionar*".[62]

7. En Huellas según los padres / madres hay un método para **resolución de conflictos,** que se lleva desde preescolar hasta secundaria. Es una metodología para resolución de conflictos que todos los maestros aprenden y es muy interesante porque la manera en como se resuelven los conflictos es a través de que los mismos chavitos se

[62] Entrevista a directoras, 28 de septiembre. 2007. p.16

den cuenta primero de cuál es el conflicto, y después cuáles son las soluciones que ellos plantean. No viene desde fuera la solución.

IV. EL PROYECTO EN ACCIÓN.

Para verificar más allá de los elementos que definen el proyecto y su contexto referidos en la aparte anterior se da cuenta ahora de cómo los actores proceden cuando la realidad les plantean retos concretos para aplicar y vivir sus ideas y valores. Se escogieron dos mediaciones para acceder a esas acciones. Por una parte un recuento de decisiones importantes que se han tomado en algún momento de la vida del proyecto y la identificación de cómo la decisión encarna, representa y simboliza los elementos centrales que le dan significado al proyecto. Y, en segundo lugar, se pidió a los actores expresaran un conflicto vivido de tal magnitud que pusiera en riesgo la pervivencia del proyecto mismo; al mismo tiempo se solicitó identificarán cómo se solucionó y con cuáles consecuencias. A continuación se recuperan algunas decisiones clave en cuanto a su efecto sobre la convivencia y un conflicto, relevante para la convivencia escolar, seleccionado por las directoras para compartirlo con los investigadores.

1. Ejemplos de decisiones claves.

En la vida del proyecto las responsables han tenido oportunidad de enfrentarse a situaciones que les han requerido tomar decisiones de cuyo acierto y consecuencias dependió en su momento la continuidad del proyecto tal como se concibió.

El cambio de instalaciones

Fue obligado por circunstancias emergentes cuestionó el tipo de convivencia que se había logrado establecer en las primeras instalaciones en las cuales la cercanía con los niños, el tamaño de los grupos y los espacios mismos propiciaban el encuentro, el seguimiento y el conocimiento mutuo entre todos los actores escolares; condiciones optimas para lograr los propósitos del proyecto. El cambio a otro rumbo de la ciudad modificó el tipo de familias que le interesó entrar a la escuela, pues se

mudaron a una zona de mayor nivel económico. Obligó a aumentar el número de alumnos pues los gastos fijos crecieron y sólo con más alumnos era posible enfrentarlos. Ese mayor número de alumnos en los grupos implicó una serie de cuestiones prácticas para mantener una convivencia escolar tal como el proyecto la necesitaba. Este hecho implicó incluso modificaciones y adaptaciones físicas, administrativas, nuevo personal y sobretodo aceptar una mayor distancia "social" entre los ideales y creencias que sustentan el proyecto con las realidades de una población escolar con expectativas de vida un tanto diferentes de las que se asumen en los supuestos del proyecto educativo. Esta decisión puso en riesgo el proyecto, sobretodo 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.

Un ejemplo que da cuenta de la dificultad lo comparte una de las directoras en la entrevista: *"yo uso esta postura laica y abierta para "asustar" a las personas cuando creo que no les conviene este proyecto y que no entienden de este proyecto (...) Y también lo uso para convencer a las personas que creo que cabrían en este proyecto y que sería parte de lo que ellos creen, y que no han logrado ubicarlo mucho.*[63]

" ...les decimos a los papás [que] aquí se habla de todo en la asamblea (espacio diario para los chavos al iniciar el día de trabajo)... también de sexo, de aborto, de masturbación… todos los temas… se tiene que explicar así porque eso quiere decir: que se habla de todo. La gente cree que... hay temas que no se hablan delante de los niños, hay realidades que no se tocan. No. [Acá] se tocan todas las realidades, claro desde el interés de los niños. Si no hay nunca interés de los niños, no se habla nunca de eso porque no lo traen a la asamblea. Pero si lo traen a la asamblea, no hay forma… se toca[64]*."*

La incorporación de la enseñanza del inglés.

[63] Entrevista a directoras, 28 de septiembre, 2007, p. 3
[64] Ídem p.5

En un momento dado se planteó a las responsables una demanda social de parte de las familias: la enseñanza del inglés. El proyecto se enfrentó a lo que consideraron una contradicción con los supuestos del proyecto. Por un lado, una parte de los responsables no consideraban que el conocimiento de una segunda lengua fuera necesario y menos el idioma inglés. Se pensaba que los niños aprenderían el inglés una vez que les fuera requerido por sus objetivos y propósitos de desarrollo personal. Además, se pensaba que la enseñanza del inglés podría propiciar un cierto interés en los alumnos por algunas costumbres extralógicas tales como la "fiesta de brujas" que son, al menos en México, pretextos francamente consumistas; y tal está alejado de la idea, sostenida en la escuela, de valorar las propias costumbres nacionales y las tradiciones festivas nacionales. Por otra parte, otros consideraban la conveniencia de aceptar lo que era una demanda explícita de numerosas familias que veían, además, una insuficiencia de la escuela en la ausencia de tal enseñanza si se comparaba con la oferta de otras escuelas similares.

Parecía que los supuestos pedagógicos del proyecto eran impracticables en la enseñanza de una materia cuyo aprendizaje depende de la memoria en gran medida. Además, al pensar en las dificultades que tendrían los niños con alguna discapacidad para aprender el segundo idioma, sería necesario aceptar que no lo aprendieran, con lo cual se contradecía el propósito de inclusión tan importante en el proyecto. Sin embargo, las dudas no tenían un sustento empírico y los responsables tomaron la decisión de aceptar el reto: intentar la enseñanza del idioma ingles con los supuestos de Huellas, y aceptar que los niños con discapacidad no se sometieran a esos cursos en tanto no se disiparan las dudas fundamentales. Al momento de la entrevista, ya han sido varios los maestros invitados y los responsables aun no están satisfechos con los procesos y resultados obtenidos.

El cambio de filosofía.

A pregunta concreta un profesor señala que "*... 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 gi-*

ro 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". La importancia del cambio estuvo en que la relación de profesores – alumnos se modificó de estar mediada por "talleres" en los cuales los maestros se dedicaban a una materia (matemáticas, ciencias naturales, etcétera), a una relación mediada por un grupo a la manera acostumbrada, pues los maestros pudieron seguir el proceso completo de los alumnos y no sólo el proceso parcial de aprender una asignatura. En las palabras de un docente: *"...se me hace muy importante e interesante trabajar solamente con un grupo donde se pueda dar atención directa y estar pues atentos a cada niño en todos los procesos"*.

2. Una decisión conflictiva: Participar en el Proyecto Roma[65].

Esta decisión fue seleccionada por las directoras como el ejemplo de conflicto que puso en riesgo el proyecto. Se plantea como una dificultad entre el objetivo (histórico) de aceptar e incluir niños con dificultad de aprendizaje, en este caso niños o niñas con síndrome Down y la cuestión de atender e invertir en atender todas las cuestiones prácticas que demandaba la aceptación de tales niños. La escuela desde sus inicios incluye niños con discapacidades de manera congruente con sus ideales y creencias. La decisión fue entrar al proyecto Roma.

Dinámica de resolución.

- Estuvieron implicadas las socias, siete personas, y se trato de involucrar a los maestros de los cuales participaron la mayoría.

- La discusión estuvo centrada en un dilema ético: Queremos hacerlo, nos toca – como escuela – hacerlo, *versus*, aunque queramos, si no sabemos cómo hacerlo, no debemos aceptarlo.

- La decisión se tomo por mayoría de votos de las socias. Se impuso la mayoría. La imposición obligó a intentar procesos de convencimiento y persuasión entre los actores, pues la imposición afectó los pro-

[65] Este apartado está basado en las respuestas de las directoras al cuestionario que se les propuso.

cesos personales, sobretodo de quienes no se sintieron considerados en la relación, la toma de decisiones y la priorización de criterios.

- La imposición distanció a ambas partes (aceptantes y no) y tuvo que ser la misma dinámica de convivencia y trabajo lo que permitió sacar adelante la decisión tomada. Después de discusiones, incluso ásperas, se despersonalizó la situación y se paso a aceptarla como un asunto de trabajo que enriquece, en términos sociales y humanos, a toda la comunidad educativa.

Consecuencias genéricas.

- La decisión afectaba a toda la comunidad educativa pero estaban implicadas sólo las socias, siete personas. La invitación del Proyecto Roma convocó a la mayoría de las socias a cuestionarse y re – plantearse la posibilidad de incluir e integrar, también, a niños con síndrome Down.
- Las consecuencias previstas y que entraron en juego fueron: Dificultades en las relaciones personales y laborales; en la formación y capacitación de docentes; en el manejo y comunicación de grupo; en el seguimiento y apoyo personal para cada niño. Además, el impacto negativo para la imagen de la escuela y el gasto en adecuaciones físicas. Del lado positivo se veían la sensibilización y aceptación hacia la diversidad en la comunidad educativa y el mayor interés y aprendizaje de los maestros y socias.

- Las consecuencias no previstas fueron: Gasto en personal, reducción en el número de niños que solicitan el preescolar, el nulo apoyo y seguimiento del proyecto Roma y su incapacidad para ofrecer estrategias para atender las dificultades que enfrentaron los maestros; lo cual produjo cansancio, frustración y desmotivación de los maestros. Además, los retos y dificultades de aprendizaje, socialización y convivencia fueron mayores a lo que se pensó.

Consecuencias para la convivencia.

- La convivencia institucional fue cuestionada pues supuso exigencia de atender solicitudes, asesorías, capacitación a los docentes en

herramientas de apoyo y atención especial a los padres / madres. Las relaciones interpersonales y laborales cambiaron: se hicieron menos afectivas, más dedicadas a la tarea y cada socia pasó a resolver sus problemas de trabajo como le parece pertinente.

- El clima de convivencia, en el corto plazo, se tensó, pues se generaron procesos sancionadores (descalificación, aislamiento, enjuiciamiento) para quienes no aceptaban y procesos de reconocimiento para quienes sí aceptaban (aceptación social, alabanzas y juicios enaltecedores. En el plazo más largo y en la medida que las socias "no consideradas" aceptaron la decisión como un hecho, la convivencia se recuperó.

- El proyecto no cambio ni su misión, visión y propuesta pedagógica. Se dio un periodo de mucho gasto económico y la decisión, sin ser el único factor, influyo en la disminución de familias que solicitan entrar a preescolar. Por otra parte se profesionalizaron todos los puestos incluso los que desempeñan algunas socias.

- Ha exigido el cuestionamiento, la reflexión y la transformación de valores y creencias para toda la comunidad educativa. Los alumnos y sus familias comparan modelos de vida entre escuela, la casa y la sociedad con saldos mixtos, lo cual ha suscitado la necesidad de intencionar acciones específicas para la convivencia y la integración e invitar a la comunidad a participar.

V. PRELIMINARES DE UNA INTERPRETACIÓN. RETOS, LECCIONES APRENDIDAS Y MEJORAS.

Lecciones

El proceso de indagación y los hallazgos encontrados en el caso Huellas permite identificar tres procesos de gestión que se revelan clave para mantener y enriquecer el propósito innovador.

1. En primer lugar Huellas se revela como una institución que ve la innovación incardinada en el proyecto mismo. Se trata de una

innovación – proyecto diferente de una innovación – evento o buscada al lado del proyecto institucional. 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 tal como el lenguaje utilizado en los intercambios entre alumnos y maestros.

Por ejemplo, véase la siguiente viñeta en la cual las directoras hacen ver cómo es necesario gestionar detalles, quizá mínimos pero importantes, para modificar costumbres de un profesor incongruentes con el propósito innovador: "*… algunos maestros lo traen en la sangre, entonces en lugar de decirle al chavo: 'A ver vamos haciendo un compromiso' le dicen: '¿Qué me vas a prometer, qué vas a hacer? … ¿Pareciera que no pero tienes que parar y decir, `oye, a ver, no te está prometiendo nada… no? Es un compromiso, un trato, un acuerdo, pero no es una promesa… no tiene nada que ver la promesa'… continuamente tenemos que estar muy atentos al discurso que tienen los maestros en el trato con los niños para irlo transformando, y si no le lo cuestionas, si no le dices pues lo sigue repitiendo y diciendo…*".[66]

2. En segundo lugar el seguimiento cercano, puntual y permanente de los actores.

   a. Seguimiento de los alumnos y sus procesos de formación son claves en la gestión de la innovación. El ejercicio de la disciplina y el proceso de construcción de reglas comunes para la convivencia escolar es uno de los escenarios donde eso se vuelve crucial pues ahí puede quebrarse con facilidad la congruencia de las acciones institucionales de la dirección y de los profesores.

   b. También el ejercicio cotidiano de la reflexión en los procesos académicos es crucial para aplicar el mensaje de criticidad y creatividad requerido por una la innovación que pretende un aprendi-

[66] Entrevista a las directoras, 28 de septiembre, 2007 p.3

zaje reflexivo y transformador de la realidad mediante la forma como los alumnos se comportan en la sociedad.

c. Los padres / madres fueron los que ofrecieron las evidencias más claras de la existencia y presencia de este elemento de la gestión escolar. Por ejemplo, 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.

d. Las directoras por su parte fueron enfáticas que no hay una "receta" establecida para cada caso, por ejemplo, de transgresión de normas, sino criterios claros: reparar el daño y reflexionar para aprender. Al indagar, por ejemplo, por la posibilidad de sistematizar los sucesos y prácticas relativos a las relaciones entre niños y maestros con los niños en situación de discapacidad, las directoras enfatizaron primero que de todos los niños se lleva un portafolio con sus evaluaciones, avances y demás elementos que permiten estudiar y reconocer lo que cada uno hace y lo que a cada uno se le propone y en segundo término manifestaron su preocupación por la posibilidad de "tratar diferente" a ciertos niños sólo por causa de su situación de diversidad. Esto lleva a enfatizar más 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 se observo 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 observo en las aulas la confianza con la cual conviven y comparten con los niños en situación de diversidad sin protegerlos y a la vez con cuidado por ellos.

3. En tercer lugar, por último en esta aportación preliminar, 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.

   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 Fantasía" (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?".*[67]

   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.

   Algunas expresiones de las directoras 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: *"Si yo tuviera que dejarle un escrito a alguien que viene por ejemplo a la escuela y [me] dice, tú ya vete yo le sigo, yo lo titularía así: "Cómo desarrollarnos todas las personas aquí adentro de una manera armónica y feliz, pero siempre considerando a los demás", y sí, yo creo que sí podríamos… de hecho lo hemos hecho en algunos cursos de cómo lo organizamos…".*[68]

[67] Entrevista a los Padres / Madres 14 de noviembre 2007, p. 6
[68] Entrevista a las directoras 28 de septiembre, 2007, p. 7

"Yo me quedaba pensando porqué ha habido otras personas que han estado con nosotros a lo largo de la historia de Huellas, y ahora trabajan en otras instituciones educativas y no logran finalmente repetir el proyecto… porque sí ha pasado. [No] quiero decir que estamos aquí las que más creemos en el proyecto, pero sí creo que tiene que ir más allá del discurso… estamos todos los que tenemos que estar pues, y se está en la vivencia de todos los días…, haciendo cosas no nada más la parte ideológica, entonces yo creo que por eso está."[69]

"Todos creemos en lo que estamos haciendo y hemos logrado que todos crean en lo que estamos haciendo por la escuela. Si yo llego a una institución educativa en donde no todos creen y no todos van a poner de su parte por lograrlo, pues no se puede repetir el modelo porque el modelo es nuestro, es de todos y todos tenemos que creer en él para poder vivirlo así. Porque si yo te ordeno que consideres al otro, entonces ya soy incongruente con mi propia propuesta, ¿me explico?[70]

Retos o Tensiones

1. La actividad escolar y de gestión cuando se privilegia el logro de propósitos innovadores enfrenta en primer lugar 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. Por ejemplo, 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. Se puede visualizar de la siguiente manera, al menos para el caso de Huellas: Considerar al otro como persona igual y respetable o surge de tu convencimiento y creencia o no llega a constituirse. "Si yo (directivo a maestro, maestro a alumno, padre a hijo) te ordeno que consideres al otro, entonces ya soy incongruente con mi propia propuesta".

[69] Ídem p. 7
[70] Ídem p.7

2. Una segunda dimensión de los retos es la *renovar.* Mantener la congruencia no es fácil si los escenarios institucionales no se renuevan. 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 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 menso de inicio, personas dispuestas a colaborar con la escuela. Con todo la demanda de innovación que supone un reto cultural cotidiano y un cultivar un pensamiento "contracultural" frente a las costumbres usuales del medio social vigente lleva a las preguntas por el cómo hacer concreto cotidiano. Por ejemplo: Cómo desarrollarnos todas las personas aquí en esta escuela de manera armónica… "siempre considerando a los demás". Las tensiones y las soluciones imitativas o autoritarias a éstas son las actitudes fáciles y las más contrarias a la innovación.

3. El tercer reto 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, llama 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 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.

Recomendaciones

Se pueden visualizar tres campos de mejora de la innovación en Huellas.

1. El primero consiste en profundizar en la conceptualización de socialización, y sus consecuencias prácticas, implicada en la profundidad de los cambios exigidos a los actores educativos y traducir los hallazgos al aula y a las formas de convivencia ya usuales en la institución. Hay una cierta afinidad con la filosofía de Huellas pues se trata de una socialización, "constructiva" permanente de relaciones sociales a veces opuestas a lo frecuente, lo usual, lo común. Son factores clave para mantener viva la innovación las prácticas escolares, la relación de los actores con el mundo socio cultural en el que se está inserto y la promoción de la capacidad crítica, a la altura de los alumnos. Sin embargo, hacer todo esta innovación sin ese marco de una "nueva" socialización puede no trascender a crear nuevas costumbres y nuevos usos culturales y puede quedar en intento. Sin duda implica una vigilancia permanente del tema sobre todo en la relación con los padres/madres y maestros que son quienes viven de cerca las dificultades cotidianas de la socialización anterior.

2. En segundo lugar la mejora pasa por un desarrollo ético - político de la educación, basado en la "alteridad". Se trata de "ir más allá" de la diversidad y la diferencia. Las concepciones del otro como un ser confrontador y aun agresor pervierten la posibilidad de una relación no – contractualista. Y sostener el contrato social como base ética de las relaciones sociales impide limitar o atenuar en su raíz el individualismo. La posibilidad de otro visto de un nosotros permite relacionarse con él a partir de la experiencia primera de "nosotros estamos aquí". Juntos, alrededor de la colectividad del nosotros y rodeados, acogidos, por la realidad del aquí. Con esta base es pensable el otro como un sujeto "sapiencial" con el cual, es posible centrarse en la primacía de la construcción del "nosotros actuante en el aquí" sin otra receta que no aquella que resulta de la experiencia colectiva adquirida precisamente en el intento de hacer juntos, experiencia que ordenada, reconocida, simbolizada y razonad produce la "sabiduría" necesaria para que sea la experiencia la base de la sabiduría que nos permitirá hacer más experiencias, sin primacía de uno sobre

otros, sin agresión de entrada y sin dejar fuera todo lo que cada otro ha movilizado en el proceso sapiencial. Si este marco preside la reflexión, la confrontación con otros agresivos, violentos y confrontantes no será sino una experiencia que alimenta la sabiduría pero que no rompe el propósito de otra socialización, sino que lo edifica con todo y sus dificultades. Se puede decir que la mejora de la innovación requiere resolver la convivencia acotada a quien la experimenta para transferirla o hacerla inteligible y vivible por el otro que no ha tenido la experiencia Huellas. Para estoes necesaria una nueva base ética capaz de producir simultáneamente el aprendizaje desde la convivencia y las bases para hacer posible la transferencia, es decir para lograrlo con todos, sobre todo con quien no tiene esa experiencia Huellas.

3. El tercer campo consiste en recrear los símbolos asociados a la construcción colectiva. Las nuevas formas de convivencia no se forjan con mero voluntarismo de acatar las normas y los deberes virtuosos tal y como los casos, en específico el de Huellas, lo demuestran. Menos en un entorno social individualista y competitivo. La referencia a los valores implicados en la promoción de una convivencia armónica o "convival" no tendrá bases duraderas sin tomarle cuentas a la ruptura de la dimensión simbólica que vive una sociedad de la imagen, sin símbolos. La gran hazaña educativa del siglo XX fue realizar una socialización centrada en los símbolos nacionales y en la identidad "fronteras adentro" cuyo símbolo patriótico derrotó todo intento de división y de cuestionamiento de los guardianes del símbolo. La ruptura de esta simbología por la violencia y la imposición puso las bases de una ruptura moral y un abarato los valores morales. La imagen lo hizo posible al hacer visible todo lo controlado por los dominadores del símbolo. Roto el símbolo y rotos los valores, no es posible componerlos de nuevo sólo con base en resignificación valoral, pues se hace necesaria una recomposición de la construcción de una "nueva" dimensión simbólica. (Antes que una "nueva" dimensión valoral), capaz de renovar los símbolos y por consecuencia las relaciones sociales y los valores que las inspiran: Lo global no sustituye a lo nacional. La información no suple a la

comunicación. El conocimiento no sustituye a la persona. ¿Cuáles símbolos nuevos? No se sabe con certeza, aunque los nuevos movimientos sociales anuncian otra forma de sentir (¿simbolizar?) la realidad: el neo-feminismo suscita una nueva noción de igualdad; el cuidado del medio ambiente resucita la trascendencia, lo que no será visible y disfrutable para el cuidador; la ciudadanía mundial resignifica la cercanía; la convivencia reconstituye el compartir; los neo-comunitaristas atemperan el liberalismo; en fin, la ética mundial resucita el perdón antes que el olvido como símbolo de fraternidad. El reto para la escuela innovadora es incorporar, integrar, estos pre-símbolos, si así les podemos llamar, a la construcción de la convivencia vivencial: neo-igualdad, compartir, perdón, fraternidad, comunidad, cercanía, trascendencia en cuanto continente que acoge la vida social.

Apéndice

Entrevistas finales con el equipo escolar

Una vez escrita la primera versión del informe del caso Huellas se entregó el documento a las directoras para su estudio y corrección. Las directoras decidieron que el informe recogía convenientemente lo investigado y que con base en ese Informe se procediera a la entrevista con padres / madres y con el colectivo de maestros. En u momento posterior ha habido ocasión de recoger como les ha resultado una novedad excitante la interpretación de los investigadores que propone que Huellas busca una "resignificación de la cotidianeidad escolar". Y han prometido reflexionar sobre el tema.

Se preparó una presentación gráfica del informe y se presento en sesiones distintas a los padres y a los maestros. En ambos casos se entregó, además, los datos arrojados por los cuestionarios individuales.

La sesión con los padres se realizó con algunas ausencias de los padres entrevistados por razones de trabajo o viaje. La presentación de los elementos del informe se hizo de manera dialogada, de tal manera que los asistentes pudieran intervenir, preguntar, aclarar o completar. Los

padres mostraron conformidad con las diferentes partes del informe. El sentimiento general fue de aliento por ver reflejadas sus aportaciones y las preocupaciones e inquietudes que manifestaron en la entrevista y cuestionarios. Manifestaron su acuerdo con los retos que tiene Huellas y el efecto inmediato fue en palaras de una madre "vale la pena dedicarse a reforzar y mejorar el proyecto". La conversación de los padres /madres mostró su satisfacción y renovó su compromiso.

La sesión con los maestros fue interesante a partir de una característica encontrada: Los maestros de Huellas nunca mencionaron que "dan clase". Realizan muchas tareas y abordan muchos temas pero nunca apareció en su discurso esa expresión. Al escuchar este detalle recogido e identificado por los investigadores, los maestros encontraron el sentido de los elementos aportados por el estudio. También, de manera semejante a los padres / madres mostraron su conformidad con los elementos identificados por el estudio y aceptaron como válidos los retos que a ellos les conciernen. Y la necesidad de profundizar más a partir de los aportes del estudio. A pregunta expresa por su parte se les presentaron algunos elementos importantes de los otros casos del estudio UNESCO – CONVIVE. Para cubrir este aspecto se les entregará el reporte de los casos para que lo revisen por si mismos y revisar los aprendizajes que obtienen de la lectura, posteriormente.

Por último, se han mantenido conversaciones con una de las directoras para tomar acuerdos de actividades de seguimiento al estudio que permitan revisar las recomendaciones, las lecciones aprendidas y los hallazgos de todo el estudio latinoamericano. Por ahora se revisará el reporte de todos los casos y después del seminario de Santiago se tendrá una sesión de trabajo para tomar decisiones sobre posibles formas de darle continuidad al tema.

REPORTE DE UNA INVESTIGACIÓN DE LA ACCIÓN

2.7 Compartiendo responsabilidad en la convivencia escolar

Escuela Líder José Martí.

Investigadoras
Carmen María Cubero Venegas[71].
Kattia Arce Villalobos[72]
Y equipo[73]

Datos Generales del proyecto

Nombre de la institución	Escuela Líder José Martí.
Ubicación geográfica	San Isidro de Heredia, Provincia Heredia. Costa Rica
División administrativa en Educación	Circuito 05. Dirección Regional de Heredia Costa Rica
Categoría	Escuela Pública. Dirección de Educación General Básica 4
Año de fundación	1928
N° de estudiantes	820 (en 2007)
N° docentes/edad promedio	50 maestras, 5 maestros / entre 25 a 50 años

[71] Profesora Asociada e Investigadora. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Coordinadora del proyecto
[72] Educadora Especial. Servicio de Apoyo Problemas Emocionales. Escuela Líder José Martí. Coordinadora en la Escuela Líder José Martí
[73] Colaborador: Osvaldo Murillo Aguilar
Maestras: Johanna Rodríguez Soto, Marcela Sánchez Ramírez, Lucía Cantillo Chavarría, Jessica Ramírez Bogantes, Alicia Cortés Juárez, Tatiana Villalobos Chaves
Asistentes Edward Parra y Ginnette Calvo

Ciclos de atención/cantidad de grupos	Educación Preescolar/ 8 grupos Primer ciclo (I, II y III de educación básica)/ 15 grupos Segundo ciclo (IV, V y VI de educación básica) / 14 grupos
Nivel participante	Maestras, niños y niñas de II grado
Institución responsable de la investigación	Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica

I.- Introducción

El estudio se realiza en una escuela pública costarricense, que ha participado en el Plan Nacional de Capacitación en Convivencia Armónica, desarrollado por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, financiado por la Fundación Costa Rica-Estados Unidos y la Universidad de Costa Rica. Al ser esta Escuela una institución de carácter público, bajo la tutela del Ministerio de Educación Pública, en el **anexo 1**, se incluye un breve marco situacional que permite un acercamiento a la comprensión del desarrollo de los procesos educativos costarricenses. Un segundo apartado corresponde a una nota metodológica en que se detalla el proceso de sistematización realizado. En un tercer apartado se describirán características propias de la Escuela Líder José Martí, y de la comunidad de San Isidro de Heredia. La cuarta sección hará referencia a los antecedentes del estudio, la innovación realizada, el manejo de las relaciones interpersonales, el estilo de toma de decisiones y la sistematización de la experiencia realizada desde la mirada de la práctica docente. Se presentarán los resultados obtenidos y finalmente las lecciones aprendidas en esta experiencia.

El Proyecto de Capacitación en Convivencia Escolar mencionado tuvo una fase extensiva de capacitación durante el año 2006, en que se

logró capacitar a más de 2700 profesionales en educación. En el año 2007 se da seguimiento a 48 proyectos, entre ellos, la experiencia que sistematizamos en este estudio. La experiencia reseña el trabajo realizado en la Escuela Líder José Martí, durante el año 2006 y el año 2007.

II. Nota metodológica

El proyecto se planifica para realizar en cinco momentos:

a) Análisis de las propuestas que estaban en ejecución en el Proyecto de Capacitación en Convivencia Escolar, para escoger aquella que mejor se adaptara a los objetivos y contenidos discutidos por el equipo investigador y de los intereses de la Red Innovemos.
b) Recuperación de la memoria histórica del proyecto.
c) Establecimiento del equipo de investigación e inicio de la sistematización de las experiencias realizadas y las que demanda los nuevos intereses investigativos
d) Recopilación de la información
e) Análisis de la información y construcción de la monografía
f) Construcción, análisis e interpretación de las categorías transversales de todos los casos en estudio.

a) El primer momento fue un análisis de las propuestas de proyectos que se tenían en proceso de seguimiento como parte del Proyecto del Instituto de Investigación en Educación, "Plan Nacional de Capacitación para la Convivencia Armónica en las Aula", buscando aquella que se adaptara mejor a los objetivos planteados en este nuevo proyecto conjunto. Luego de este análisis (se estudiaron alrededor de 35 proyectos), se escoge el de la Escuela de San Isidro de Heredia, por el avance que ha tenido, por los resultados alcanzados y por el compromiso de la coordinadora escolar, también por ser una escuela pública y estar cerca de la Universidad de Costa Rica, lo que facilitó el acceso.
b) El segundo momento fue la recuperación de la memoria histórica del proyecto, esto es, sistematizar el trabajo realizado de manera que se ajuste a los objetivos que el equipo investigador buscaba sin perder la identidad del mismo, ajustarlo a las nuevas demandas. En la propuesta que se estaba desarrollando, se había escogido trabajar con los 6 primeros grados (2006) y segundos grados (2007), inician-

do con un análisis de fortalezas y debilidades, un diagnóstico de necesidades y de conductas que perturban la convivencia en el aula y un plan de trabajo para el mejoramiento de dicha convivencia. Esto está reseñado en el documento y en los anexos. Se trabaja entonces este momento en la reorganización de la información que se ajuste a los objetivos de esta nueva propuesta. Se debe mencionar que antes de iniciar esta experiencia, se hace la negociación de entrada tanto con la coordinadora escolar que en adelante se denominará "líder escolar del proyecto" así como con la dirección del centro educativo. Ambas personas están de acuerdo en la participación del centro educativo y en brindar las facilidades para el desarrollo de las etapas siguientes de la investigación.

c) Se conforma el equipo de investigación, en donde hay claramente establecidos los niveles de participación y responsabilidad, así como el plan de trabajo a desarrollar. Se acuerda hacer uso de la documentación que se ha generado en el proyecto y la que está en construcción, a saber: propuesta inicial, cuestionarios diagnósticos, definición de conductas que se trabajan en el aula, propuesta de estrategias de intervención, bitácora de sistematización de la experiencia, registro de observaciones, registro de actividades extracurriculares organizadas alrededor de la experiencia de trabajo, entre ellas una marcha comunal sobre la "No violencia", de la cual se elabora un video de la actividad y algunas entrevistas realizadas. Los instrumentos utilizados y construidos por la maestra líder escolar, están anexos al presente documento. Se realiza el vaciado de la información de la bitácora de trabajo correspondiente a los meses de marzo a diciembre de 2007

d) La recopilación de la información del proyecto, se organiza en cuatro acciones
   - ✓ Observación de los seis grupos de segundo grado en un día de clases, mientras están desarrollado sus actividades cotidianas. Se logró hacerlo con cinco de los seis grupos. Se conversó con cada una de las docentes observadas en relación con el trabajo realizado y los logros individuales de sus estudiantes, así como sobre el modelo de intervención y la propuesta hecha por la líder escolar.
   - ✓ Observación a profundidad con participación, en un segundo grado. Se apreció el trabajo desarrollado por la maestra encarga-

da del grupo, la dinámica de relación entre los niños y las niñas y de forma grupal se reconstruyó la forma en que se crearon las normas escolares y cuáles de ellas eran usadas en el aula, asimismo, se indagó en forma grupal, por qué esas normas eran necesarias, por qué eran importantes y cómo se sentían usándolas. A través de un cuento, la docente propicio un espacio de conversación sobre los valores de convivencia y cómo podían vivenciarlos en la vida cotidiana.

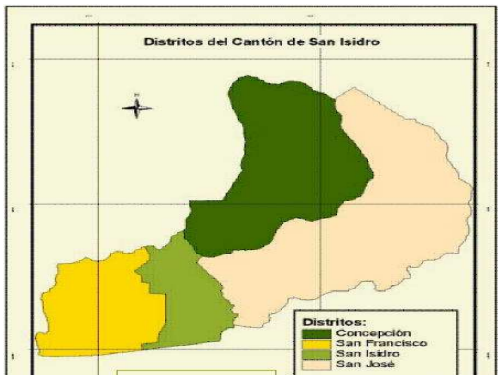
- ✓ Construcción y aplicación de un cuestionario para el personal docente, que se administró, se vació y analizó.
- ✓ Trabajo grupal con cinco de las seis maestras, más la coordinadora escolar, se trabajó durante dos horas, los siguientes temas: disciplina, conflictos, manejo de conflictos, estrategias de intervención, y una evaluación grupal y oral sobre el trabajo realizado durante estos dos años.
- ✓ Entrevistas a profundidad con tres madres, de niños y niñas con necesidad educativa especial y con problemas para manejar el autocontrol.
- ✓ Entrevista a profundidad con la dirección del centro educativo. Elaboración del cuestionario guía, vaciado de información y análisis de resultados.

e) Análisis de la información y construcción de la monografía. Este trabajo se hizo en equipo, cada una de las personas que conformaron el equipo central, a saber: Investigadora principal, investigadora en la escuela, y la persona colaboradora aportaron en el proceso de análisis y para la elaboración del trabajo escrito.

f) Construcción, análisis e interpretación de las categorías transversales de todos los casos en estudio. En el caso de la investigadora principal realiza la tarea referente a la participación de los sujetos en las diferentes monografías (liderazgo, legitimidad, etc.)

III.- Contexto de la escuela y del proyecto

A.- La comunidad de **San Isidro de Heredia**



San Isidro, es el cantón número 6 de la provincia de Heredia, creado en 1905, su nombre está dedicado a San Isidro Labra-

dor, patrono de los agricultores. Se encuentra ubicado en las faldas del Cerro Zurquí. Tiene cuatro distritos: San Isidro, San Josecito, Concepción, San Francisco. Está localizada en una zona semirural, a 6 kilómetros del Parque Nacional Braulio Carrillo, con acceso a las principales vías de comunicación hacia la capital.

En la actualidad San Isidro tiene gran diversidad de personas provenientes de diferentes lugares, entre ellos, costarricenses isidreños por nacimiento, costarricenses que llegaron de otras provincias, norteamericanos, nicaragüenses y chinos. Al cantón han llegado muchas personas por el agradable clima, las fuentes de empleo, la compra de vivienda y su abundante flora y fauna. Su atracción turística más importante es el Templo Católico de estilo Neogótico. La mayoría de las viviendas son de clase media, propia o alquilada. Se han venido construyendo departamentos y locales comerciales. El gobierno local participa activamente en la vida comunitaria. Sus habitantes se dedican al desarrollo de la agricultura como principal fuente agropecuaria, se cultiva principalmente café, hortalizas, verduras, flores y frutas. Con relación a los servicios públicos, San Isidro cuenta con servicios públicos, entre los que destaca los municipales, escuelas, colegio, Bancos Estatales, Correo, Templos católico y de otras denominaciones religiosas, Centro de Salud, Guardia Rural, Juzgado, Cruz Roja. Por su parte como servicios privados se pueden mencionar clínicas de especialidades médicas, farmacias, comercio, laboratorio microbiológico, veterinaria, talleres, transporte público (taxi y buses), restaurantes y supermercados.

Los pobladores en su mayoría tienen grado profesional universitario, laboran en diferentes actividades entre otras, medicina, educación, abogacía, contabilidad, administración, informática, arquitectura. Hay un grupo importante de pobladores dedicados a la agricultura y al comercio. El desarrollo del cantón ha ido en aumento y se nota, cada día, la mejoría en la calidad de vida de la población.

Los problemas sociales que afectan a San Isidro, también han ido en aumento, entre ellos se observan jóvenes con el problema de drogadicción, alcoholismo, hay desintegración familiar, y robos menores. La población del cantón asciende a 16056 habitantes, la densidad de la misma es de 595 habitantes por Km2

B.- La Escuela

La Escuela José Martí, está ubicada en el distrito central en San Isidro de Heredia, es una institución pública con una población estudiantil aproximadamente de 820 estudiantes. En el **anexo 2** se aporta información respecto a los datos históricos y otros que permiten apreciar el contexto escolar en que se desarrolla el trabajo. En el año 2007, se imparten los 6 niveles educativos, según puede apreciarse en el cuadro 2.

Cuadro 1
Escuela Líder San isidro de Heredia
Cantidad de grupos por nivel y ciclo escolar
2006-2007

Ciclo	Nivel	Cantidad de Grupos
I	primero	5
	segundo	6 *
	terceros	4
II	cuarto	5
	quinto	5
	sexto	4
Total de grupos		**24**

Fuente datos Estadísticos de la Escuela Líder José Martí.

* El proyecto que se sistematiza en el presente estudio, inició con los primeros grados en el 2006, actualmente cursan el segundo grado en 2007.

Cada grupo está conformado por una población entre 19 y 25 estudiantes por sección. Con características educativas especiales (que incluye estudiantes con problemas de conducta, déficit atencional, problemas emocionales y de aprendizaje), en cada sección hay un promedio de 7 estudiantes a quienes se les aplica adecuaciones de acceso y no significativas y en dos grupos hay estudiantes con adecuación curricular significati-

Cuadro 2
Escuela Líder José Martí
Cantidad y distribución del Personal Docente
2007

Nivel	N° de Docentes
I Nivel	**5**
II Nivel	***6***
III Nivel	**4**
IV Nivel	**5**
V Nivel	**5**
VI Nivel	**4**
Educación Musical	**1**
Educación Física	**1**
Educación para el Hogar	**1**
Artes Industriales	**1**
Educación Religiosa	**1**
Cómputo	**2**
Idioma Francés	**5**
Aula Integrada	**1**
Servicio de Apoyo Fijo de Problemas Emocionales	**2**
Servicio de Apoyo Fijo de Retardo Mental	**1**
Servicio de Apoyo Fijo de Problemas de Aprendizaje	**1**
Servicio de Apoyo Fijo de Terapia de Lenguaje	**1**
TOTAL	**55**

va. Para la atención de las necesidades educativas especiales de la comunidad estudiantil, la institución cuenta con un equipo interdisciplinario de Educación Especial integrado por 5 servicios de Apoyo Fijo: un Aula Recurso de Problemas de Aprendizaje, uno de Terapia de Lenguaje, uno de Retardo Mental, 2 de Problemas Emocionales y de Conducta. Cuenta con una Aula Integrada de Retardo Mental, dos aulas recurso de Problemas de Aprendizaje por recargo, además 3 compañeras itinerantes: una de apoyo itinerante en Audición y Lenguaje, un apoyo itinerante en Problemas Visuales y otra de Apoyo en Discapacidad Múltiple, que atienden a la población con problemas visuales, auditivos y psicomotores. En la escuela se ha logrado concretar la inclusión educativa y social de la población con necesidades educativas especiales.

En el Centro Educativo, y de acuerdo con las políticas educativas nacionales, se imparten las materias especiales de Educación Religiosa, Cómputo, Educación Física, Educación Musical, Artes Industriales y Educación Para el Hogar. Hay seis docentes para la enseñanza de un idioma extranjero que es el francés.

El Personal Administrativo está formado por una bibliotecaria, 7 conserjes, una secretaria, una asistente y dos guardas. Cuenta con servicio de comedor, biblioteca y laboratorio de cómputo.

Hoy día los estudiantes de la Escuela Líder José Martí pertenecen a grupos familiares integrados por miembros que no son necesariamente el padre y la madre, ya que existe, al igual que en el resto del país, desintegración familiar. Hay un importante número de niños que son de madres solteras. Por la situación económica actual, los niños y niñas quedan al cuidado de familiares, mientras la madre o la persona encargada del niño o la niña deben trabajar fuera del hogar. En las familias compuestas por padre y madre, es común que ambas trabajan. En la mayoría de éstas hay profesionales universitarios, o al menos con la secundaria completa. Se observa el apoyo a nivel académico y socio afectivo para una gran mayoría de los niños, sin obviar que muchos de los niños y niñas que presentan mayores dificultades, entre ellas las de conducta, pertenecen a hogares donde el apoyo de la familia es poco. Existe una minoría de estudiantes, que provienen de otros lugares, y cuyas familias que han llegado a la zona para mejorar sus condiciones socioeconómicas.

El servicio de apoyo en Educación Especial

Los estudiantes que requieren la atención de los servicios de educación especial, deben ser referidos por el personal docente, quienes a través de observación y referencias de otros profesionales detectan la presencia de problemas de conducta, déficit atencional, problemas en el hogar, baja autoestima, bajo control de impulsos, reto a la autoridad, problemas de aprendizaje, dificultad en la articulación o problemas que afectan el área visual o sensorial.

Las maestras y maestros solicitan el apoyo en las diferentes áreas. La mayoría solicita constantemente apoyo para el manejo de conductas disruptivas que presentan los estudiantes y que afectan la convivencia escolar, esta es la consulta más frecuente que se recibe en el servicio. En la Escuela hay una genuina preocupación por la atención a los problemas de conducta y se detecta, en general, dificultad en el personal docente para implementar estrategias para el manejo de la disciplina.

Es el servicio de apoyo el que lidera el desarrollo de este proyecto. En el **anexo 3** se adjunta las normas y procedimientos establecidos para los servicios de apoyo.

Fortalezas, oportunidades, Debilidades y amenazas del Centro Educativo

En el **anexo 4**, se resumen y analizan las principales fortalezas, oportunidades, debilidades, y amenazas en relación con los siguientes aspectos: el estudiantado, el personal docente, la dirección del centro educativo, la familia, la planta física, la gestión y el manejo de la disciplina, que tiene el centro educativo. Este análisis se construye a partir de la percepción de las dos coordinadoras del presente estudio y abarca el periodo comprendido entre el año 2006-2007.

IV Sobre el proyecto realizado. La innovación

1.- Antecedentes

En el año 2006, desde el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica y con el auspicio y de la Fundación Costa Rica-Estados Unidos (CR-USA), inició el proyecto "Plan de Capacitación Nacional para la Convivencia Armónica en las Aulas y el

Centro Educativo", cuyo objetivo principal es capacitar a profesionales en educación en el manejo de la disciplina y a partir de ahí mejorar la convivencia escolar. La iniciativa se basa en un estudio cualitativo de carácter interdisciplinario que desde 1993, llevó a cabo un equipo compuesto por profesionales en Psicología, Orientación y Educación Especial, que a lo largo del proceso realizó un trabajo de campo basado en procesos de observación no participativa y en técnicas de investigación – acción que permitieron validar los hallazgos a nivel nacional y depurar un modelo de intervención que permitiera una mejor atención a las dificultades relacionadas con el manejo de la disciplina en el aula.

Entre los hallazgos más relevantes del proceso investigativo desarrollado en el campo, está el constatar que la conducta del o la docente son, en muchas ocasiones, la causa de la indisciplina, lo mismo que la propuesta de trabajo escolar o colegial que se haga al estudiantado (técnicas, metodologías, organización del aula, rutinas, ambiente o clima del aula, entre otros), la forma en que se plantea el manejo de la disciplina y así como lo que tradicionalmente se ha señalado como la causa fundamental de la indisciplina que es el comportamiento del alumnado. También se halló que la disciplina debe ser estudiada y aprendida por aquellas personas que desean ejercer la docencia y que puede ser considerada un eje más en el planeamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta es solamente una descripción de los hallazgos más significativos, los cuales se convirtieron en los ejes de trabajo del proyecto a desarrollar en el periodo 2006-2007.

La posibilidad de capacitar al personal docente se coordinó con el Ministerio de Educación Pública del país, y a diciembre del 2007, han participado 2820 personas, entre profesionales de educación preescolar, escolar y profesorado de secundaria, direcciones de escuelas y colegios, asesorías y supervisiones, profesionales en psicología, orientación y educación especial, entre otros.

Durante el año 2007, se dio seguimiento a 48 proyectos educativos tendientes a mejorar el manejo de la disciplina para el logro de la convivencia escolar, el estudio que se está sistematizando, forma parte de estos proyectos, cuyo objetivo principal fue profundizar el trabajo de tal manera que, a partir de esas experiencias, se produjera conocimiento desde las aulas y material didáctico que facilite a otras personas interesadas en el tema su autoformación.

2) Una mirada referencial al proyecto

La implementación de un sistema efectivo para el manejo de la disciplina en el ambiente escolar que permita el logro de la convivencia de una manera armónica, requiere que el personal docente cuente con un modelo referencial que le permita, no solo el análisis integral de la situación que se presenta en el aula, considerada esta como una comunidad sino la organización conceptual de los recursos con que puede atender dichas situaciones, entre ellos la aplicación de estrategias, considerando de manera prioritaria, que todas las personas que conviven en el aula, incluyendo a la persona profesional que guía el proceso, tienen necesidades y particularidades que deben ser atendidas. Asimismo, que las conductas perturbadoras que se manifiestan y tanto desgaste provocan en el personal docente para ejecutar el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje para el estudiantado, tienen una razón de ser. Cuando estas razones se identifican y se atienden de manera constructiva se está en proceso de obtener una convivencia escolar que permita el desarrollo humano de todos los participantes de la comunidad educativa.

Es decir, se requiere la propuesta de un modelo de intervención lo suficientemente flexible que facilite a cada docente contextualizarlo, de acuerdo a las circunstancias de la escuela y su entorno, al estudiantado y a sus propias habilidades, destrezas y capacidades. Para lograr lo anterior según Purvis y Leonard, citados por Charles (1996), las y los docentes pueden escoger entre varios modelos para manejar la disciplina en el aula, los elementos que consideran más oportunos y combinarlos para formar un sistema efectivo. Para empezar a formar ese sistema para el manejo de la disciplina, según Charles (1996) se hace indispensable guardar un equilibrio entre la satisfacción de las necesidades y derechos de las y los estudiantes así como de las y los docentes. Esto debido a que en varias ocasiones las conductas que perturban el ambiente escolar, se originan en conflictos de intereses por satisfacer las necesidades de una parte o la otra. Esta misma posición es esgrimida por Curwin y Mendler (1983, 19XX) en su propuesta de cómo manejar la disciplina en el aula.

En otras palabras uno de los primeros pasos en la búsqueda de la creación de un ambiente de convivencia escolar armónica es identificar

las necesidades y derechos de los actores del centro educativo, para buscar de manera balanceada la satisfacción de todas las partes y disminuir, en alguna medida, los conflictos de intereses. Es por ello que se podría afirmar que la aparición de las conductas perturbadoras en el aula y el centro educativo encuentran su raíz en la insatisfacción de las necesidades y el incumplimiento de los derechos.

Las necesidades más comunes detectadas en los centros educativos, tanto de estudiantes como de docentes, y siguiendo la propuesta de Maslow, citado por Abarca (2001), son la necesidad de sentirse seguros, la pertenencia, el amor, el respeto, la autoestima, y la autorrealización, entre otras. Hay que considerar que en muchas ocasiones, en escuelas y colegios, necesidades aún más básicas y apremiantes, como por ejemplo, la insuficiencia de alimento o la calidad del mismo, condiciones de viviendas inadecuadas, son factores que atentan contra una sana convivencia en las aulas.

Los derechos, según Charles (1996), deben considerarse como factores de atención indiscutible. Entre estos derechos que tiene el estudiantado se puede mencionar el derecho a estudiar en un ambiente seguro, el derecho de recibir lecciones con personal docente bien preparado, el derecho a conocer qué es lo que se espera de su comportamiento y las consecuencias –positivas y negativas- de sus posibles acciones. Por otro lado, los derechos de las maestras y maestros, según Charles (1996), deben ser considerados, entre ellos el de establecer un ambiente óptimo de enseñanza idóneo para el desarrollo de sus fortalezas y limitaciones, el poder enseñar de forma que satisfaga las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, esperar que sus estudiantes contribuyan a la armonía, enseñar en un ambiente libre de interrupciones, tener la posibilidad de pedir y recibir la ayuda de los demás miembros de la comunidad educativa.

Lograr ese equilibrio en la satisfacción de las necesidades y derechos no es tarea sencilla, por esto, tomando en consideración los puntos anteriores, el equipo interdisciplinario de investigación retoma la propuesta de Charles (1996), la enriquece con el conocimiento de la realidad nacional costarricense y formula la posibilidad de abordar el manejo de la disciplina desde tres dimensiones, a saber: disciplina preventiva, disciplina de apoyo y por último la disciplina correctiva, lo

que en adelante se denominará "modelo de intervención para el manejo de la disciplina".

Este modelo de intervención se ofrece como alternativa para ser aplicado en beneficio de la población estudiantil en la búsqueda de alternativas que faciliten e incorporen en los centros educativos, la convivencia escolar en forma armónica. Es así como en el año 2006 se capacita a la educadora especial Kattia Arce, en el marco del plan de capacitación nacional que está ofreciendo la Universidad de Costa Rica y en su proyecto para acreditar la capacitación recibida, propone trabajar la implementación del modelo en el nivel de primer grado (2006) y segundo grado (2007) de la Escuela José Martí en San Isidro de Heredia. El reto asumido por la líder escolar es la contextualización de este sistema a una realidad particular. Esto se logra con resultados muy positivos, según podrá apreciarse en este mismo trabajo.

El modelo de intervención permite abordar la disciplina como un sistema de formación en habilidades de autocontrol tanto en el estudiantado como en el personal docente. Siguiendo a Currwin y Mendler (1983), la disciplina se define como:

> *"… (la) habilidad que tiene la persona para plantearse una meta y persistir hasta alcanzarla y hasta tener control de sus impulsos y dirigir conscientemente su conducta, cuidando de no afectar los derechos de los demás".*

La disciplina es conceptualizada como uno de los temas más importantes de aprender, debe, en los currículos de formación, tener espacio para discutir y plantear estrategias que faciliten el manejo de la conducta, de tal manera que el proceso de convivencia sea una realidad en las aulas y los centros educativos. El modelo de intervención busca que el personal docente tenga una guía para atender la dinámica relacional del aula, tal y como se mencionó líneas arriba es un proceso que consta de tres etapas claras e interrelacionadas tal y como se puede observar en el siguiente gráfico:

2. a.) El nivel de intervención preventivo:

Como se logra observar en el gráfico anterior, el nivel preventivo ocupa el mayor espacio de la pirámide y es la base de la misma. Esto quiere decir que el mayor esfuerzo por crear un ambiente de convivencia armónico en el aula y el centro educativo se encuentra en este nivel.

El objetivo principal de este nivel de intervención es: *reducir la posibilidad de que aparezcan conductas que perturben la armonía del aula o el centro educativo.*

En este nivel toma relevancia que la o el docente tome conciencia de sus actitudes frente a las y los estudiantes, la metodología de enseñanza que utiliza, los fines de la educación que persigue así como el conocimiento que pueda tener sobre sus alumnas y alumnos y sobre sí mismo.

Uno de los aspectos más importantes al referirse a este primer nivel de intervención es considerar que el planeamiento es la clave para el manejo de la disciplina, por tanto no se debe planear solo en función de objetivos, contenidos y técnicas, sino también en términos de disciplina. Se trata de que la o el docente, reflexione, piense, planifique y proponga lo que va a realizar y lo mire desde la perspectiva de la disciplina. La idea es que las situaciones de clase se dejen al azar y se reduzcan al máximo las que pueden afectar la dinámica del aula. Por ejemplo, situaciones que pueden ocasionarse de dar instrucciones incompletas, diseñar metodologías que requieren instrucciones claras, establecimiento de rutinas, preparar el material antes de las lecciones y llevar lo necesario al aula para su uso, o bien establecer rutinas claras con los estudiantes. El personal docente debe preocuparse por la comunicación y las implicaciones que esta tiene en el establecimiento del clima del aula, la convivencia y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las acciones primordiales en este nivel lo constituye la construcción de las normas de convivencia, las cuales deben ser específicas, claras, sencillas, pocas, congruentes, realistas y sobre todo que puedan ser negociadas y conciliadas entre el o la maestra y el estudiantado y entre coetáneos, para de esta manera propiciar el compromiso para que todas y todos asuman la convivencia como una responsabilidad compartida. Además, es importante que las normas sean propuestas (y redactadas) conjuntamente, en un proceso de análisis y reflexión, donde las consecuencias de la conducta positiva sean comprendidas, así como las consecuencias negativas que pueden tener si se transgre-

den. La redacción, en forma positiva de las normas, es una manera de invitar al cumplimiento de la normativa, de esta manera se destaca la conducta esperada y no la que se desea eliminar, lo cual es básico en el nivel de intervención preventivo, particularmente cuando se va a trabajar con los niños y niñas más pequeños.

Otro elemento indispensable en este nivel es la formación en valores como base para el desarrollo de las habilidades de autocontrol y convivencia. Valores como la tolerancia, el respeto, la perseverancia y muchos otros, siempre mirándolos desde un paradigma holístico e integral.

2.b) El nivel de intervención de apoyo:

Este segundo nivel de intervención, se destaca por ser, como su nombre lo dice, el apoyo de las acciones preventivas. Su objetivo primordial es el lograr mantener y recuperar el autocontrol sea del individuo como del grupo.

Este nivel de intervención se debe utilizar en el justo momento en que inicia la conducta perturbadora. Debe existir previamente un acuerdo entre la persona a cargo del grupo y el alumnado de manera que el apoyo se pueda dar sin necesitad de interrumpir la lección o la dinámica del grupo. Por ejemplo, el desplazamiento del docente por el aula, cerca de quien o quienes estén empezando a manifestar conductas disruptivas, sin detener la lección ni llamar la atención, solamente estando cerca, tocando el pupitre o el material en que están trabajando, el contacto visual, el acercamiento físico, las señales o gestos, el uso de tarjetas de colores o la colación de símbolos al lado del nombre colocado en un cartel, u otras técnicas sutiles que permitan retomar el control. Es necesario que la maestra o el maestro mantenga interés por el trabajo de las y los estudiantes que presentan con frecuencias conductas perturbadoras, para darles una atención positiva y no lo que se da tradicionalmente, que es prestar atención cuando la conducta inadecuada se ha presentado.

Algunos autores, Charles (1989), Curwin y Mendler (1983) Cubero, Abarca y Nieto (1996), Cubero (2004), señalan que introducir un poco de humor en la lección, reforzar la conducta adecuada cundo se presenta, o retirar sin mucha ceremonia los objetos distractores, son accio-

nes que sin mayor interrupción ayudan a recuperar la atención que empieza a perderse.

Reconocer el estado de ánimo, el cansancio, la ansiedad y otras emociones que presenta el alumnado es indispensable para poder hace runa intervención que apoye el buen comportamiento.

2.c) El nivel de intervención correctivo:

Aun cuando se realicen esfuerzos en los anteriores niveles de intervención, siempre es necesario planear y establecer acciones correctivas, que, si el modelo se aplica correctamente, serán las de menor incidencia, tal y como se aprecia en el gráfico anterior.

El objetivo del nivel de intervención correctivo, radica en detener y reorientar las conductas perturbadoras. Se podría afirmar que se fundamenta en la aplicación de las consecuencias previamente establecidas en el nivel preventivo y que le permitan a la persona aprender de los errores cometidos, contrario a lo que muchas veces se piensa que las consecuencias deben ser castigos, represiones, amenazas, entre ellas, en el caso de Costa Rica, la reducción de la nota de conducta y el envío de boletas informativas a los hogares.

Para la aplicación en este nivel es necesario tener claro que las consecuencias deben ir en concordancia con la falta cometida y la norma transgredida. Además, debe existir firmeza y consistencia en su aplicación una vez que se ha decidido emplear, y proseguir de manera consecuente. Las consecuencias pueden ir desde la asignación de trabajos de investigación, redacciones, reparar el daño físico o moral, pero en todo caso siempre se debe buscar redirigir el comportamiento hacia una orientación positiva, que le permitan a la persona reflexionar sobre la conducta inadecuada y las alternativas que tiene para actuar en forma diferente.

La aplicación de este nivel busca entonces la reorientación, más allá de la represión, por ello las consecuencias, nunca deben lastimar la autoestima ni humillar al o la estudiante, tampoco aplicarse en momentos de enojo. La calma del adulto a cargo de las situaciones de aula es un valioso modelo en este nivel de intervención, es mejor mantener la calma, especialmente para no entrar en luchas de poder innecesarias.

El manejar la disciplina desde estos tres niveles de intervención permite a la o el docente establecer estrategias y utilizar diversas técni-

cas cercanas a la realidad del centro educativo, del aula y del contexto de la situación misma. De esta manera la búsqueda de una convivencia escolar armónica, adquiere orden, es realista y permite a la comunidad educativa ampliada al hogar, la dirección y otros grupos de alumnos y docentes, establecer un ambiente propicio para el desarrollo de la persona y del proceso educativo.

Aunque descrita de forma muy brevemente, la capacitación que recibió la profesional del servicio de apoyo, se basa en las premisas y la posición teórica descrita.

A continuación se hará una caracterización de la población estudiantil que participó en el estudio.

3) Una mirada sobre el grupo de estudiantes que participó en el estudio, periodo 2006 y 2007.

Este proyecto (más adelante se detalla en qué consiste), inició con el primer nivel en el 2006. Se escogió trabajar con el nivel inicial, considerando que entre más temprano se trabaje el manejo de la disciplina se tendrá más posibilidades de éxito en el logro del autocontrol del estudiantado y esto permite crear un ambiente de convivencia escolar sano. Esta población permanecerá un promedio de 6 años en la escuela y debe aprender y aplicar las normas que les permitirá tener resultados positivos en la convivencia dentro de la escuela, en sus hogares y en la comunidad. Además, es el momento ideal para compartir con los padres y madres estrategias para implementar en sus hogares y así lograr el complemento de la labor que se realiza en la escuela. El total de niños y niñas matriculadas en primer grado en 2006 fue de 120, y en el 2007 de 134. Las edades oscilan entre los 8 y los 9 años. En el **anexo 5** se detalla un análisis de las necesidades detectadas por la líder escolar en referencia a los niños y niñas del primer nivel realizado durante el año 2006

3.a) Descripción de la población participante en el 2006

- ✓ En la sección 1-1, hay 22 estudiantes, a 2 de ellos se les aplica adecuación no significativa y de acceso, una con diagnóstico de Retardo Mental cuyo avance es lento, pero asimila las lecciones y 6 estudiantes considerados por la docente que presentan conductas perturbadoras" y de difícil manejo. El grupo avanza rápido,

trabajan muy bien, a pesar de las disrupciones de estos estudiantes. A continuación se describe brevemente, la población cuando cursaba el primer grado durante el año 2006. Es de notar, las necesidades educativas especiales que presenta la población escogida para sistematizar esta experiencia:

- ✓ En la sección 1-2, hay 24 estudiantes, a 11 de ellos se les aplica adecuación de acceso, y 4 estudiantes considerados por la docente con conductas perturbadoras. En general el grupo sigue sus órdenes, manifiestan interés por las lecciones, trabaja muy bien y despacio.
- ✓ En la sección 1-3, hay 22 estudiantes, a 2 de ellos se les aplica adecuación no significativa, una estudiante en proceso de aplicación de adecuación significativa y 8 estudiantes considerados por la docente que presentan conductas perturbadoras que interrumpen las lecciones, avanzando despacio.
- ✓ En la sección 1-4 hay 22 estudiantes, a 3 de ellos se les aplica adecuación no significativa, a 1 adecuación significativa y 4 estudiantes considerados por la docente que presentan conductas perturbadoras. El grupo en general sigue sus órdenes, manifiesta interés por las lecciones, trabaja bien y avanza rápido.
- ✓ En la sección 1-5 hay 25 estudiantes, a 7 de ellos se les aplica adecuación no significativa y de acceso y 5 estudiantes considerados por la docente que presentan conductas perturbadoras. El grupo en general sigue sus órdenes, interrumpe constantemente, manifiesta interés por las lecciones y avanza rápido.
- ✓ En la sección 1-6 hay 21 estudiantes, 4 estudiantes considerados por la docente que presentan conductas perturbadoras. El grupo en general interrumpe constantemente y avanza rápido.

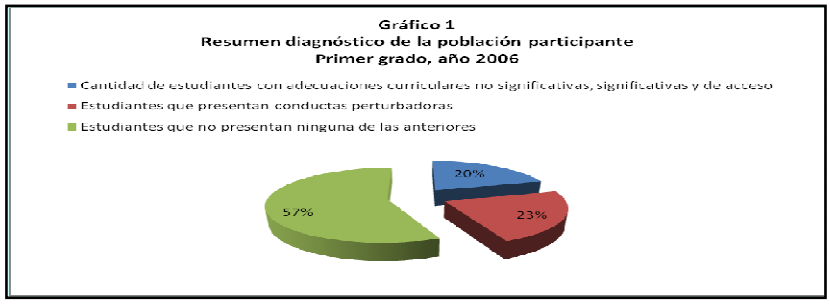
Fuente: reporte de la coordinadora escolar de la investigación.

En el cuadro 3 se hace referencia a la población participante en el estudio

Cuadro 3
Escuela Líder José Martí
Resumen diagnóstico de la población participante
Primer grado, año 2006

Grupo	Cantidad de estudiantes	Cantidad de estudiantes con adecuaciones curriculares no significativas, significativas y de acceso	Estudiantes que presentan conductas perturbadoras
1-1	22	3	6
1-2	24	11	4
1-3	22	3	8
1-4	22	4	4
1-5	25	7	5
1-6	21	0	4
Totales	**136**	**28**	**31**

Fuente: Estadísticas de la Escuela Líder José Martí



Algunos de estos estudiantes son atendidos en los diferentes servicios de apoyo de la institución, o están en las listas de espera.

El detalle del diagnóstico y la frecuencia de las conductas detectadas por grupo, correspondientes al año 2006 pueden ser apreciados en el **anexo 6,** en el **anexo 7,** se presenta un resumen de la frecuencia de necesidad de los niños y niñas que fueron la base de inicio del proyecto innovador que propone la líder escolar.

3. b.) Descripción de la población participante en el 2007

Para el 2007 la población de trabajo, se puede describir de la siguiente manera:

- ✓ En la Sección 2-1, hay 22 estudiantes, de los cuales 2 presentan reto a la autoridad, a 2 estudiantes se les aplica adecuación curricular no significativa. La conducta general del grupo permite impartir las lecciones, permanecen en sus lugares y logran terminar

los trabajos. Las estrategias implementadas por la docente han permitido un mejor desarrollo de la lección.

- ✓ Sección 2-2, hay matriculados 24 estudiantes, 1 estudiante con problemas de conducta, 5 estudiantes con adecuación curricular no significativa y 1 estudiante en proceso de aprobación de la adecuación curricular significativa. El comportamiento general del grupo ha mejorado, se observa un mejor rendimiento académico, los estudiantes terminan los trabajos y muestren un mayor interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Sección 2-3, hay 22 estudiantes, 1 estudiante presenta problemas de conducta, 5 estudiantes con adecuación curricular no significativa y 1 estudiante con adecuación curricular significativa. Los estudiantes trabajan con mayor interés, motivados por las estrategias lúdicas utilizadas y dirigidas hacia el autocontrol.
- ✓ Sección 2-4 tiene 24 estudiantes, 2 estudiantes presentan problemas de conducta, 5 estudiantes con adecuación curricular no significativa y 1 estudiante con adecuación curricular significativa. Se han observado cambios en la conducta general del grupo y mayor autocontrol de los niños.
- ✓ Sección 2-5 hay 23 estudiantes, 2 estudiantes presentan problemas de conducta, 8 estudiantes con adecuación curricular no significativa. En esta sección se han observado cambios importantes ya que la población presenta diversas características de inatención, conducta y problemas de aprendizaje. Es una de las secciones con más estudiantes referidos a los servicios de apoyo.
- ✓ Sección 2-6 tiene 19 estudiantes, la docente considera que ya no hay estudiantes con problemas de conducta, 4 estudiantes tienen adecuación curricular no significativa y 1 estudiante, adecuación curricular significativa. La situación económica del grupo es en general baja. La docente ha implementado estrategias dinámicas y motivadoras para los estudiantes, logrando un mayor rendimiento académico y una conducta general del grupo que permite impartir y asimilar las lecciones.

Fuente: reporte de la coordinadora escolar de la investigación.

En el cuadro 4 se destaca el avance de los niños y niñas en el mejoramiento de las conductas y en la mayor capacidad para el disfrute

de una convivencia escolar agradable y facilitadora de los procesos de aprendizaje y desarrollo socio afectivo.

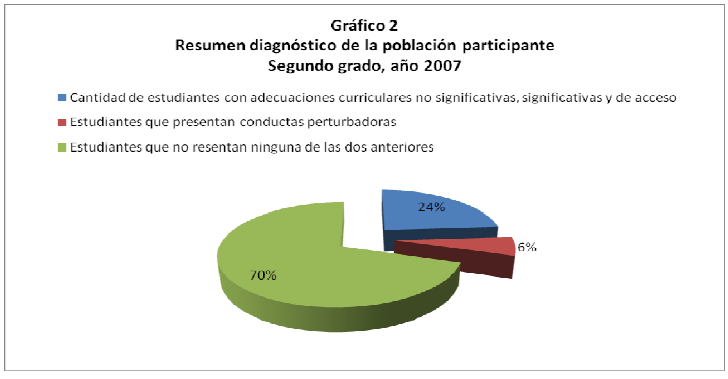
Cuadro 4
Escuela Líder José Martí
Resumen diagnóstico de la población participante
Segundo grado, año 2007

Grupo	Cantidad de estudiantes	Cantidad de estudiantes con adecuaciones curriculares no significativas, significativas y de acceso	Estudiantes que presentan conductas perturbadoras
2-1	22	2	2
2-2	24	6	1
2-3	22	6*	1
2-4	24	6**	2
2-5	23	8	2
2-6	19	4	0
Totales	**134**	**32**	**8**

Fuente: Estadísticas Escuela Líder José Martí

*Para el año 2007 la población de estudiantes con adecuación curricular de la sección 2-3 aumenta de 3 a 6, según las siguientes situaciones: uno por nuevo ingreso y de acuerdo con el expediente se le ha aplicado adecuación curricular no significativa y 2 por diagnóstico médico de déficit atencional que establece la aplicación de adecuación curricular de acceso y no significativa.

** En la sección 2-4 aumenta de 4 a 6 uno por situación emocional presentada durante este año y otro por ser un ingreso nuevo y según consta en el expediente se le ha venido aplicando adecuación curricular no significativa.



Como puede apreciarse, ya al finalizar el primer año de trabajo con los niños y

niñas se logra apreciar una real inclusión de la población que se había identificado con alguna necesidad educativa especial.

El departamento de educación especial es un apoyo importante en el desarrollo de este estudio, particularmente cuando se analiza desde la perspectiva de la inclusión, dado que en el transcurso de estos dos años se han integrado estudiantes en los diferentes niveles, con el debido seguimiento en el aula y apoyo al docente. En la mayoría de las situaciones se observa el apoyo de la familia con relación a las actividades, sin embargo, algunos padres y madres no aceptan que sus hijos o hijas presentan problemas.

El centro educativo se ha preocupado por el desarrollo profesional de su personal. En las reuniones de personal que se programan periódicamente se han ofrecido capacitaciones, en especial en este año 2007.

La participación y compromiso de las personas profesionales en educación que tienen bajo su responsabilidad el nivel de segundo grado ha sido importante, tanto en el área académica, como en la conductual y extracurricular. Los padres y madres han cumplido una labor activa. El grupo docente, profesionales graduadas en educación con especialización en I y II ciclo, se ha caracterizado por su disposición y anuencia a participar y colaborar. Han trabajado en coordinación con las docentes de todo el Servicio de Apoyo de la institución. Son profesionales muy activas y creativas. Durante estos dos años todos sus estudiantes han participado en actividades extracurriculares, montando canciones, cuentos, bailes, oratorias, marchas, entre otras más. Se han constituido en un equipo de trabajo, cada una trabaja de acuerdo a su metodología, sin embargo, coordinan las actividades y el planeamiento de los contenidos.

En relación con el clima organizacional de la escuela, en el año 2007, el director es nuevo. Se percibe un apoyo de su parte y una ge-

nuina preocupación por el bienestar de la comunidad estudiantil, tal y como lo ha manifestado cuando se negoció la entrada al Centro Educativo para realizar este trabajo, como una reafirmación clara al momento de la entrevista en profundidad. Entre el personal docente y administrativo de la escuela, existe en algunas personas cierta inconformidad, situación propia de un proceso de cambio, sin embargo esta situación no afecta el desarrollo de las clases.

A nivel de segundos grado (2007), se observa un buen trabajo en coordinación con los diferentes entes del Centro Educativo. La mayoría de los y las estudiantes respetan al docente y siguen los lineamientos establecidos.

En la institución se trabaja bien, en un ambiente tranquilo, cada miembro del personal tiene la oportunidad de prepararse y realizar en sus aulas diferentes actividades siempre y cuando se cumpla con el reglamento interno y el plan de estudio. Esto se ha verificado tanto en las visitas de observación no participativa como en las entrevistas realizadas a las maestras que colaboraron en el proyecto.

Los estudiantes comparten entre sí, se presentan diferencias que afectan la convivencia entre algunos, pero nada que se salga de las manos, según reportan las maestras y la coordinadora en la institución de este trabajo.

4) Una mirada al proceso de innovación.

En el **anexo 8,** se presenta la propuesta presentada por la líder escolar, para desarrollar en el Centro Educativo y que fue la base para el desarrollo y seguimiento en los dos años de trabajo.

Se documenta la justificación de la innovación relacionada con la importancia de trabajar las conductas perturbadoras detectadas y que de alguna manera alteraban la convivencia en los salones de clase. En el año 2006**,** la profesional de la escuela capacitada por la Universidad de Costa Rica, conjuntamente con las docentes de primer grado, analizan la importancia de trabajar en un proyecto para detectar y manejar las conductas que perturban la dinámica relacional en las aulas. A par-

tir de este análisis se proponen los objetivos del trabajo, el cual se inicia en ese año y continúa en 2007.

Las razones que el grupo de trabajo define como importantes para que los niños y las niñas superen estas dificultades, se basa en la afectación que provocan en el desarrollo personal-social del estudiantado en general y de quienes las presentan en particular, así como la afectación del rendimiento académico. También se determina importante acompañar la propuesta de intervención en el aula con un enfoque de valores que se desarrolla en los ejes transversales del planeamiento educativo, y que a la vez son base fundamental en la formación de los estudiantes.

Las conductas que se definen como prioritarias de trabajar se pueden resumir de la siguiente manera:

1. *Se levanta constantemente del pupitre sin permiso*: es muy importante trabajar esta conducta porque el niño y la niña deben permanecer en su lugar, en el momento asignado para trabajar o escuchar la explicación de la docente. De esta forma comprenderá mejor la materia, en especial si no recibe apoyo en el hogar. Además cada vez que se levanta del pupitre interrumpe al resto del estudiantado, los cuales también se distraen. Una de las reglas en el aula es pedir permiso y no se está siguiendo. Los valores que se refuerzan en el niño y la niña son la responsabilidad y el respeto a los demás: El estudiante debe cumplir con sus obligaciones escolares, el trabajo cotidiano (trabajo en clase), además de poseer calificación, permite comprender la materia que se le explica y al docente conocer las destrezas o dificultades del estudiante. Terminar el trabajo y cumplir con las actividades es un deber del estudiante. Así mismo permanecer en su lugar demuestra respeto hacia los demás, permitiendo al docente impartir la clase y a los estudiantes participar en las dinámicas planeadas.
2. *Conversa sin permiso:* Conversar constantemente interrumpe a las demás personas. Impide que el estudiante, y sus compañeros, estén atentos a la explicación y que los trabajos, generalmente, queden incompletos. Afecta el trabajo cotidiano. Es necesario respetar los espacios asignados para conversar. Los valores que se refuerzan son el compañerismo y el respeto, el estudiante aprende que en el aula todos necesitan escuchar la explicación del docente, y que existe un

espacio en los recreos para conversar de asuntos diferentes al tema que se está estudiando. Permite asimismo el autocontrol. Las personas profesionales en educación planean actividades grupales que permiten el intercambio de ideas y el apoyo entre compañeros.

3. *Molesta a los compañeros:* Si estas conductas no se atienden, los niños y niñas que las presentan se pueden convertir en líderes negativos. Para los otros estudiantes es incómodo y poco tolerante estar escuchando bromas, y apodos, entre otros. El respeto es muy importante para generar un ambiente agradable y de compañerismo. Los valores que se refuerzan son el respeto y la tolerancia. Los niños y las niñas aprenden que todas las personas son diferentes y tienen sentimientos, los cuales muchas veces por comentarios o formas de responder se lastiman, aparte de que afectan las relaciones interpersonales en el grupo, alejando a los demás. El estudiante aprende que debe tolerar esas diferencias y respetar el espacio del compañero o compañera, que su lugar es ayudar y buscar nuevas alternativas para controlar sus impulsos.
4. *Irrespeto a las reglas de la clase:* es importante trabajar esta conducta porque las reglas y límites ordenan, y permiten un ambiente tranquilo y de convivencia. En todo lugar siempre hay reglas y desde pequeños los niños y niñas deben aprender a respetarlas. El valor que se refuerza es el respeto a sí mismo y a los demás. En la vida cotidiana, las reglas y las normas están presentes, los estudiantes aprenden a convivir en armonía y compartir con los demás. Aprender a respetarlas le ayuda a desarrollarse como ser social capaz de seguir las normas y ponerlas en práctica.
5. *Se distrae constantemente:* Se debe analizar y descartar si el estudiante presenta déficit atencional pues esto requiere otro tipo de intervención. El estar atento en la clase le permite al estudiante asimilar mejor las lecciones y aclarar sus dudas. Permite a los demás compañeros y compañeras atender la lección. Los valores que se refuerzan son la perseverancia y el autocontrol. Se toma en cuenta las necesidades educativas especiales y al mismo tiempo desarrollar mecanismos que le permitan al estudiante estar más atento. Es un esfuerzo diario que requiere el apoyo de la familia y del docente.
6. *Baja tolerancia:* Los estudiante deben aprender a controlar sus reacciones e impulsos, en la vida se enfrentarán a situaciones en donde

deben pensar antes de reaccionar en forma negativa. Desde pequeños es importante que aprendan a escuchar, observar, analizar y reflexionar antes de reaccionar. El valor que se refuerza este trabajo es la tolerancia. El estudiante desarrolla la capacidad de controlar sus impulsos analizando las consecuencias de sus acciones. Se le ofrece diferentes alternativas para desviar una conducta negativa y cambiarla por una acción positiva.

7. *Peleas y golpes:* A la escuela se viene a aprender y a estudiar, no a buscar peleas ni demostrar quién es el más fuerte. La sociedad cada día es más agresiva y muchos niños y niñas han salido lastimados. Los más grandes se aprovechan de los pequeños. Se debe buscar la convivencia, son niños y niñas que van creciendo y más adelante si no se atiende a tiempo, las consecuencias pueden ser peores. Los valores que se refuerzan son el respeto, la solidaridad y el compañerismo. Por medio de las actividades cada niño y niña aprende que las demás personas le pueden ayudar, con su actuar puede alejar o acercar a un amigo. La ayuda mutua permite conocer a los demás y descubrir sus virtudes, de esta forma se evitan enfrentamientos y consecuencias negativas. El estudiante logra visualizar los beneficios o problemas que un comportamiento determinado le puede traer.
8. *Reto a la autoridad:* Las maestras y maestros deben recobrar su autoridad, es la cabeza en el aula. Si los niños y las niñas le retan la autoridad, el ambiente puede convertirse en un lugar poco agradable, y los demás niños y niñas esperan en docente el apoyo y que sea la persona que los defienda y le procure un lugar seguro. Los valores que se refuerzan son el respeto hacia los adultos y la confianza. Es un valor que se aprende desde el hogar, el docente en un actor más en la vida de los niños y las niñas. La cercanía logra confianza, la comunicación, el entendimiento y al mismo tiempo el respeto. Este se gana con el ejemplo. El adulto debe respetar al niño, así este aprende que al adulto también se le respeta, como una acción recíproca con muchos beneficios. La confianza es un valor difícil de ganar, pero cuando se alcanza los logros son mayores.

El anterior, corresponde, entonces, a las acciones que las maestras de primer grado definieron como de atención prioritaria para fomentar la convivencia armónica en las aulas y fortalecer los valores que son la

base para su desarrollo. En el anexo 8 mencionado, se puede apreciar el trabajo desarrollado en las aulas a partir de la definición del modelo de intervención que tiene como guía el trabajo por medio de estrategias en el nivel preventivo, de apoyo y correctivo.

Cabe mencionar que la líder escolar, como parte de su trabajo en el presente proyecto, llevó una bitácora en la cual se fue documentando todo el proceso realizado. En el **anexo 9** puede apreciarse una copia del formato que semanalmente debía confeccionar la líder escolar, con esta información se pudo construir la memoria histórica del proyecto que se menciona en la metodología y que facilitó la reconstrucción de esta monografía.

Se hará referencia, a continuación, al trabajo de campo realizado para el presente estudio a partir de la información recopilada por medio de las observaciones, entrevistas y documentación de la bitácora de seguimiento de la experiencia. Entre comillas y en cursiva aparece la evidencia que sostiene la discusión que se desarrollará.

5) Una mirada desde las personas participantes en el proyecto…

5.a) En relación con el concepto de convivencia escolar.

La percepción del concepto de convivencia escolar, para las docentes tiene el significado de "*compartir en un ambiente que permita trabajar y aprender de las experiencias*". Existe consenso en que convivir es compartir, es decir, dar, recibir o intercambiar, entre los actores educativos. Propiamente para las docentes en esa convivencia, aquello que principalmente se comparte son *"las experiencias, emociones, sentimientos, vivencias…las cuales incluso pueden trascender los límites escolares a través del tiempo…"*

Lo anterior es reafirmado por Auberni (2007:1) al mencionar que:

> … convivir significa compartir. Significa aceptación mutua, paz, diálogo, comunicación, respeto, solidaridad, trabajo colaborativo... Puede que haya educadores, profesorado, familias y alumnado que sólo pretendan que haya tranquilidad y buena armonía en los centros educativos, siendo ello básico e importante, pretender sólo eso, entiendo que es quedarse a

medio camino. El objetivo ha de ser el convivir de una manera plena, con todos los valores que ello conlleva.

Para las maestras, en este proceso de convivir en el espacio escolar, las interacciones que se presentan con más fuerza son las que "*se establecen entre el docente y su estudiante*", en una relación en ocasiones donde "*el docente brinda sus experiencias al alumno*" y en otras donde "*existe un intercambio de experiencias entre ambos*". Además, en la convivencia escolar "*existe la interacción alumno-alumno*", que igualmente permite el compartir ideas, emociones y experiencias. Caldeiro, (2007), afirma que hoy en día, son muy importantes las relaciones que se establezcan a "nivel particular" dentro de las aulas y cada vez son más los factores que se suman y que de un modo u otro incrementan las relaciones, por ejemplo, la diversidad de culturas que conviven en un mismo centro educativo, o la influencia que tienen los medios de comunicación.

Por ello la convivencia escolar no es fácil de mejorar, al tener una multiplicidad de factores que le afectan, no obstante, en este proyecto han prevalecido los esfuerzos por manejar la disciplina en el aula y así ofrecer una alternativa para fomentarla, tal y como el caso que aquí se aborda.

Para propiciar la convivencia en el espacio escolar, según las docentes, se destaca la necesidad de "*establecer límites fundamentados y firmes… el conocimiento de las reglas…*" además de acciones tendientes a propiciar "*el trabajo en equipo y la conciencia grupal…*" De esta manera, se considera fundamental para fomentar un espacio en el cual se compartan experiencias, el establecer "*metodologías dinámicas, entretenidas y participativas…*" para todos los actores del proceso de aprendizaje. Las acciones que se realicen bajo la consigna de mejorar la convivencia escolar, según las docentes, deben "*tener siempre presente la formación en valores como base*" de esta forma se establecerían "*los ejes que permiten el desarrollo de actividades como cuentos o la creación de un pequeño mariposario donde ellos (los alumnos), observen el desarrollo de un capullo,… (Y así) vean y analicen la vida y se sientan parte de un entorno…*"

Para lograr lo anterior, las docentes centraron sus planes de trabajo, guiadas por la profesional que lidera el proyecto escolar, en varios ejes. El primero de ellos fue el diagnóstico, ya que destacan que este permite "*…aprender la realidad de cada estudiante, las diferencias individua-*

les, el contexto sociocultural que le rodea y le permite desempeñarse en su grupo de iguales…"

Un segundo eje, fundamental de este trabajo en beneficio de la convivencia escolar, a través del manejo de la disciplina, es la motivación y el trato amable y afectuoso hacia los estudiantes "*…muchas veces ponerse al nivel de ellos, prestarles atención. Nuestra forma de trato es primordial hacia el niño de ahí depende su facilidad para el aprendizaje y confianza en sí mismo…"* además señalan que "*…para que funcione (la convivencia) deben haber cariño y amor, si no lo hay esto no funcionará…"* Piédrola (2007), menciona que el interés que pueda presentar el o la estudiante por participar de lleno de las actividades escolares está estrechamente relacionado con el sentimiento de pertenencia. Si el alumnado se siente parte del centro e identificado con el mismo, disminuyen los conflictos y mejora la convivencia, pero para ello en la cotidianeidad del centro educativo deben construirse vínculos interpersonales cercanos.

El tercer eje, se centra en la importancia de generar la conciencia de equipo dentro del aula, para las docentes es necesario *"el reconocer que somos un grupo de individuos que tiene que subsistir… es importante el trabajo en equipo…"*

Como cuarto eje se señala el establecimiento de normas para regular la convivencia. Para las maestras *"las normas las establecen los discentes con orientación del docente, procurando que sean de forma positiva, con sus respectivas consecuencias y recordándolas siempre al inicio de clases o cuando sea necesario"* De hecho, en este punto el director de la escuela señala que *"en lo que son normas lo que es la dirección le da preferencias al docente…"* para establecer en su aula la normativa. Completan lo anterior, otras características de las normas de convivencia, que según las maestras son indispensables para su éxito, como lo son "*…establecerlas desde el primer día de clases, discutir con los niños las situaciones que afectan el desarrollo normal de las lecciones para buscar posibles soluciones y establecer un compromiso de parte de cada uno…"* Las docentes destacan que las normas de convivencia no fueron preestablecidas por ellas si no que *"se han coordinado con el grupo de estudiantes, ellos mismos sugieren, explican y ponen en práctica, por lo tanto el seguimiento de las no es tan difícil"*

Para finalizar, las maestras indican que para mejorar la manera en que se abordó el manejo de la disciplina en el aula y el centro educati-

vo, para propiciar una óptima convivencia escolar, es menester establecer una relación más estrecha con el hogar y que esta interacción escuela-hogar, forme parte del compartir que implica la convivencia escolar, *"…trabajar con los padres de familia para que ellos también formen parte de este proceso". A*sí lo rescatan las madres de familia entrevistadas, al valorar la ayuda y estrecha comunicación que se mantiene entre la escuela y su familia:

- ✓ *"…cuando mi hija, no hace algo la Niña me lo escribe pero este año casi no me ha mandado recados, antes como no sabíamos qué le pasaba, yo pensaba que era cómo conmigo, no sé…"*
- ✓ *"…la familia sí tiene un papel en esa integración porque la familia son el apoyo del niño…"*
- ✓ *"…el apoyo de la casa es incondicional y que hay que saber que no es sólo responsabilidad de los maestros…"*

En este mismo sentido el director de la institución es muy enfático al considerar que *"…si el padre de familia es responsable y está asistiendo a la escuela yo pienso que el niño ve eso y entonces ya no va a cometer actos indebidos…"*

A pesar de que la coordinadora de la investigación en la escuela, considera que uno de los puntos más importantes que tuvo la gestión escolar, particularmente en el 2007, es la capacitación, las docentes mencionan la necesidad de mayor capacitación , referente a *"…técnicas recientes e innovadoras con las cuáles se pueda lograr una modificación en las conductas deseadas…"*

En resumen, se puede mencionar que desde la mirada de los actores de este estudio, la convivencia escolar es el compartir de experiencias, emociones e ideas, que se presentan en las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, que al mismo tiempo se encuentran reguladas por normas o límites. Y que además, para fomentarla, es necesario que quienes interactúan lo hagan basándose en valores y observándose a sí mismos como un equipo que trabaja bajo una metodología participativa y dinámica, con constante motivación y afecto.

5. b. En relación con el concepto de disciplina

De acuerdo a la conceptualización de la disciplina que hace el personal docente participante en el estudio, se pueden extraer dos di-

mensiones para este término. La primera de ellas se deriva de una percepción de la disciplina como un elemento externo a la persona, la cual se debe asumir. Por ejemplo se considera que la disciplina es *"un elemento organizacional, fundamental para el éxito en el contexto escolar"* de esta manera se considera, además, que *"es la mejor manera de trabajar estableciendo límites."*

En esta misma línea las docentes manifiestan que son *"los límites que debo poner…"* aquellos que *"…permiten o no el buen desarrollo del trabajo…"*. Es decir, la disciplina es pensada como aquellos elementos, ya sean límites o *"…la aplicación de técnicas…"* que le faciliten a las docentes mayor orden en la organización de su espacio de trabajo.

Estas definiciones del concepto, desde una perspectiva externa al individuo, según las mismas maestras les permiten de manera concreta la *"creación de vivencias significativas en el niño y fortalecer aprendizajes adecuados"* así como *"tener mejor orden y mayor formación dentro del grupo"* y específicamente *"desarrollar de la mejor manera mi trabajo y que haya un mejor aprendizaje"*. Es decir, su función se visualiza en torno a la posibilidad de realizar su trabajo de aula con mayor fluidez y efectividad.

La segunda dimensión es visualizar la disciplina desde una dimensión más interna a la persona. Según las maestras, la disciplina se asocia directamente con el término de *"autocontrol…"*, lo cual otorga la posibilidad de que las personas decidan la dirección de sus acciones, para posteriormente asumir las consecuencias de las mismas con responsabilidad. Desde esta perspectiva, las docentes consideran que la disciplina les permite *"lograr cambios positivos…"* así como la *"…superación personal"* lo cual, como se puede inferir, trasciende el contexto propio de las aulas.

Todas las definiciones de disciplina aportadas por las docentes coinciden en un punto primordial, y es considerar que el fin último de la disciplina es el logro de la convivencia armónica, *"los límites que debo cumplir para la convivencia armónica", "autocontrol y técnica para la convivencia armónica"," lo que permite… una convivencia armónica…"*

En la relación con la anterior percepción de la disciplina se encuentra una clara correspondencia con lo expuesto por Curwin y Mendler (1983), al referirse a la disciplina como *"… (La) habilidad que tiene la persona para plantearse una meta y persistir hasta alcanzarla y hasta*

tener control de sus impulsos y dirigir conscientemente su conducta, cuidando de no afectar los derechos de los demás".

En síntesis, las profesionales en educación señalan que la disciplina debe apuntar hacia el autocontrol y que es indispensable para que una persona desarrolle asuma el manejo de límites y técnicas, con el fin de que logre convivir en armonía consigo mismo y con las demás personas. .

5.c) En relación con los valores.

Es sabido que una definición concreta del significado de los valores, debido a su amplio significado, es una tarea complicada. Las docentes participantes en el estudio concuerdan en que han sido necesarios para mejorar en el manejo de la disciplina.

Por ello, en la bitácora que durante el año 2007 llevó la M.Sc. profesional encargada del proyecto a nivel escolar, se encuentra una constante descripción, particularmente cuando se trabaja el nivel de intervención preventivo, a la construcción que hacían las docentes de estrategias basadas e intencionadas a fomentar valores de convivencia, destacando en este sentido "la marcha por la no violencia", para cual se hicieron preparativos para motivar a la comunidad educativa y comunal, como lo describe la persona líder del proyecto *"las compañeras (docentes) conversan en sus aulas sobre la importancia y beneficios de compartir, ayudar al otro, y evitar el uso de vocabulario que lastime a los demás…" Bitácora de la semana del 16 al 20 de julio de 2007. "durante esta semana se están preparando carteles sobre la no violencia…se conversa con los estudiantes sobre convivencia versus violencia, y se buscan recortes representativos. Estos carteles se pegarán por fuera del aula…" Bitácora de la semana del 13 al 27 de julio de 2007.*

En los cuentos, reflexiones y motivaciones que se recogen constantemente en la bitácora, se visualizan los valores como base para el manejo de la disciplina y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Esta tarea ha de entenderse, tal y como la plantea Schmelkes (2001), como un proceso de naturaleza evolutiva, permanente, que favorezca la autonomía de las personas para forjar y definir sus propios criterios morales y para crecer en la capacidad de adecuar su comportamiento a los mismos. La conversación de las docentes con sus estu-

diantes es parte de lo que Schmelkes (2001), afirma como un deber del proceso educativo el cual tiene la responsabilidad de presentar y hacer valer los valores universales, además de favorecer mediante oportunidades de reflexión y diálogo, la actividad cognitiva, afectiva y social del sujeto, para decidir la incorporación de estos valores.

Es importante destacar también, cómo el trabajo de los valores se encuentra en un nivel de intervención cuyo fin es reducir las posibilidades de que aparezcan conductas perturbadoras. Esta promoción en valores, según las propias docentes, se centró especialmente en el respeto a sí mismo y los demás, la responsabilidad, la tolerancia, la perseverancia, el compañerismo, el compartir, la amistad, la armonía, la honestidad y la humildad, como los más destacables para el logro de la convivencia escolar de manera armónica. Schmelkes (2001), destaca que es necesario vivenciar en las escuelas valores, que fomentan la convivencia, entre ellos menciona el respeto, la vida, la valoración de lo diverso, la democracia, el fortalecimiento de las comunidades escolares (en referencia a la incorporación de las madres y padres a la comunidad escolar), la justicia…

Ejemplo de este esfuerzo de incorporar los valores desde el nivel de intervención preventivo, el básico, es destacado por la coordinadora de la investigación en la escuela al afirmar que "*…las actividades de motivación de la compañera del 2-6 se han destacado por enseñar a los niños valores, como apreciar de cerca lo que nos brinda la naturaleza…" Bitácora de la semana del 30 de julio al 3 de agosto.*

Por todo lo anterior, es que las maestras en su totalidad consideran que su aporte en la formación moral de sus estudiantes es muy positivo. Sumado también a los criterios morales que sustentan su práctica profesional, los cuáles afirman son los siguientes: "*… la vocación., la espiritualidad, el respeto a sí mismas y hacia los demás, la tolerancia y respeto por las diferencias individuales, la objetividad y el afecto hacia sus estudiantes…"*

Para este grupo de educadoras, los valores son elementos básicos para la promoción de la convivencia armónica en el aula, y para fomentarlos en el estudiantado, el o la docente es quién primero debe experimentarlos, es decir, se enseñan y se aprende en un ambiente coherente.

Apoyando este punto, el director de la escuela señala que es determinante *"…el ejemplo del maestro… si el niño ve que el maestro se lleva bien con los demás compañeros y todo eso, pero si ve que estamos peleando, ahora sí, con que derecho vamos a decirle a un niño que no pelee"* Incluso subraya la necesidad de *"dar… charlas de valores…tanto para el personal (como para), padres de familia…"*

Lo anterior es reafirmado por Schmelkes (2004:11), al aseverar que el docente *"… debe estar al tanto de los problemas valorales, los que se presentan en la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como en el entorno inmediato, a fin de incorporarlos como temas de discusión y solución. Debe crear en el aula un clima de afecto y confianza en el que los alumnos puedan expresarse libremente"*. Para ello, según la autora el docente mismo *"debe tener una sólida formación valoral, una definición propia coherente de valores, y un comportamiento ejemplar de coherencia y consistencia en el juicio y la acción"*

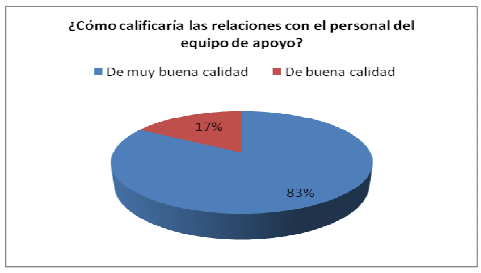
La figura docente frente al estudiante, adquiere mucha relevancia, pues debe ser un modelo de aquellas conductas que exige para la convivencia en su aula y centro educativo.

6) Una mirada a los resultados...

Al realizar la evaluación a finales del año 2007, las docentes participantes en la experiencia de Manejo de la Disciplina para la Convivencia Armónica en el Aula y el Centro Educativo, logran visualizar algunas de los resultados del proceso, los cuales se pueden abordar desde cuatro aspectos.

6.a) El papel del servicio de apoyo.

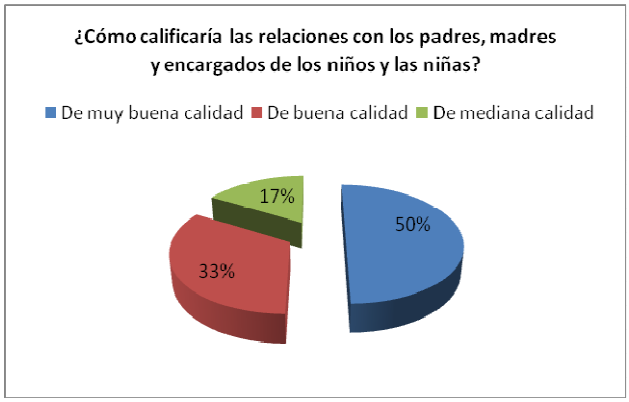
El primero de ellos son los resultados relacionados con el servicio de apoyo y las docentes de segundo grado. Para ellas uno de los resultados más palpables del proyecto es la formación de un equipo de trabajo, lo cual rescata la líder del proyecto al mencionar que *"…hace tiempo no había equipo de trabajo y ahora sí. Lo que siempre se hace se ordenó, se trabajaron en grupo las estrategias, dando como resultado cambios positivos…"*. Además, las docentes resaltan la importancia de trabajar intensamente con el servicio de apoyo y sentirse respaldadas por la ayuda éste que brinda, *"el servicio*



de apoyo fue muy valioso para ayudar a definir los problemas…", "… el apoyo recibido permitió que existiera control…", "…por otra parte, la experiencia me ratificó que la colaboración que el servicio de apoyo nos brinda es una valiosa ayuda…", de esta manera las docentes de la institución en otros niveles, se preocuparon también por participar de esta iniciativa y su deseo de hacerlo será concretado a partir del 2008. La retroalimentación y el compartir de experiencias les resultó sumamente valiosa para su desempeño en el aula, *"…la interacción con las compañeras nutre la vida cotidiana. Se siente mejor en la escuela, compartir experiencias…"*

6.b) La participación de la familia

Un segundo aspecto tiene relación con la familia. Las mismas docentes mencionan que la experiencia les *"permitió comunicarse mejor con los padres, no solo a partir de las quejas sino también a partir de lo positivo"* y se confirma como *"el apoyo de la familia en el caso de un niño que ha perseverado en el cambio fue muy importante…"*. La comunicación positiva con el hogar tiene un efecto igual de importante que el de la familia hacia la escuela, así lo demuestra una madre de familia al comentar que *"yo le dije a mi esposo, me llaman de una reunión de la escuela, voy a ir porque… yo les agradezco que me la quieran tanto (a su hija) que por eso voy…"*. Otra mamá al mencionar que ahora ella *"…se sienta a estudiar con sus hijos…"*, además considera que esto es primordial y sumamente importante ya que; *"…ha sido una manera de unirse con ellos tanto para mi como para mí esposo, que se pone a estudiar con ellos los fines de semana..."*



Del mismo modo, sus intereses van más allá y cooperan de lleno en el proceso de aprendizaje con actitudes como, la que señala otra madre de familia, *"ah sí, a mi me gusta colaborar en lo que pueda en comités y todo en el colegio y la escuela… y es que es tan bonito, por ejemplo, cuando uno los ve bailar*[74] *se involucra mucho uno, y estar más cerca de ellos…"*.

[74] Se refiere a un grupo de bailes folklóricos que se ha organizado en la escuela y en la cual participan muchos de los niños y niñas que están en segundo grado y forman parte de la población estudiantil participante en el estudio,

En esta experiencia, se ha detectado la importancia de que la familia se involucre en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños, puesto que se destacan como un soporte fundamental para que las acciones en beneficio de la convivencia escolar, a través del manejo de la disciplina, perduren y sean más efectivas. Según lo señala Schmelkes (2001), y tal como se mencionó con anterioridad, al destacar la importancia que tiene el solo hecho de que los padres y madres conozcan lo que la escuela se propone en esta materia (valores y convivencia), contribuye a que exista mayor sintonía entre lo que ocurre en la escuela y lo que ocurre en el hogar.

6.c) La reducción de las conductas perturbadoras.

Los resultados alcanzados en la reducción de las conductas perturbadoras que presentaban los niños y niñas, es producto del trabajo en equipo, la comunicación con el hogar, y del tercer aspecto de los resultados del proceso, de manera concreta se destaca que las conductas disruptivas estaban teniendo una reducción significativa. La conducta que tiene mayor avance en su reducción, según el cuestionario aplicado a la líder del proyecto, es la que se refiere a *"los trabajos incompletos…"* seguido de *"levantarse constantemente del pupitre…" Cuestionario de Evaluación del Proyecto.*

El director de la institución, por su parte recalca que *"…había un niño que nos dio problema…y desde que se empezó con eso (proyecto), hubo paz, al igual hubo paz con los padres…"* Las maestras señalan que *"… se ha logrado, al menos dentro del aula, el respeto al espacio de los demás, levantando la mano, pidiendo permiso para salir, trabajar en clase, se han logrado los objetivos propuestos"*

Estas conductas fueron primeramente se identificaron, diagnosticaron, se operacionalizaron, priorizaron y se les diseñó un plan de intervención con el modelo tridimensional de manejo de la disciplina, propiciando como resultado esa disminución en su aparición, de hecho, señalan las docentes *"la conducta de los niños mejoró notablemente se dieron menos situaciones conflictivas y se incrementó más el respeto y la tolerancia entre ellos"*. En este sentido también se destaca la conciencia moral; una docente manifiesta que *"los criterios morales son el sostén de la conducta"*, lo cual concuerda con los esfuerzos en la promoción y formación en valores.

6.d) Los beneficios para el centro educativo y la comunidad en general

Como cuarto aspecto se destacan los resultados derivados de la experiencia, tal y como *"la proyección a la comunidad a través de los estudiantes en la marcha por la no violencia*[75] *y los actos extracurriculares" (M.Sc Arce, Cuestionario de Evaluación del Proyecto),* los beneficios para la institución educativa le permiten asumir un rol de mayor liderazgo dentro de la comunidad de San Isidro de Heredia, en la promoción de la convivencia armónica.

Otro de los resultados importantes para la escuela es el tamaño de los grupos o secciones, ya que fue evidente tal y como lo menciona la líder del proyecto *"los grupos pequeños facilitan la aplicación de estrategias",* por ende la disciplina es manejable y los resultados eficientes, contrario a un grupo de más de 30 estudiantes donde se dificulta el trato personalizado y la satisfacción de las necesidades de la población. Al mismo tiempo que propicia según las maestras *"…comprender que somos un equipo…",* tomar *"conciencia (los estudiantes) sobre su deber…"* y genera un espacio favorable para el trato personalizado que facilite el observarse *"…como personas únicas y valiosas…"* Enfatizando en lo anterior, Piédrola, A (2007), afirma que existen factores de índole institucional y de características de las escuelas, como la cantidad del alumnado por salón, que inciden en la convivencia en las aulas y los centros educativos y las posibilidades que estos puedan dar a la participación de las y los estudiantes, además de afectar la motivación, las habilidades y/o su conocimiento.

Las docentes, por otro lado, mencionan que el proyecto les permitió *"…valorar aspectos positivos, así como también los negativos de las conductas del maestro y de los niños. Fue una buena guía"* situación, que les permite visualizarse a sí mismas como factor fundamental en el manejo de la disciplina, y considerarse parte de la solución en busca de la convivencia armónica. Precisamente en esa reflexión sobre los aspectos positivos y negativos, las maestras señalan que el proyecto les permitió *"el uso de la creatividad…implementar nuevas estrategias…"* en busca de la

[75] Se adjunta un video de la Marcha por la no violencia. Isidora. Lo tengo listo pero no lo se adjuntar. Te lo envio el lunes que puedo tner ayuda técnica.

mejor manera de manejar la disciplina y propiciar soluciones novedosas para sus problemas.

Por último, las maestras son enfáticas al afirmar que *"…lo más importante de rescatar de esta experiencia es el que sí se puede tener un cambio si se tiene el deseo y el compromiso…"* lo cual, en cierta forma, remite nuevamente a los criterios morales de su labor profesional y su deseo de formar en valores.

7.- Una mirada desde las relaciones humanas.

Las relaciones humanas son parte esencial de la convivencia y en el caso de la convivencia escolar cumplen un doble papel; por un lado porque facilitan el proceso de enseñanza y de aprendizaje y por otro como facilitador de los procesos socio afectivos.

7.a) Relación entre iguales.

Parte de la vivencia del proceso de manejo de la disciplina para la convivencia armónica en el aula son las distintas interacciones que se presentan entre sus actores. En este caso en concreto las relaciones de las docentes entre sí, y de los estudiantes con ellos mismos.

La interacción entre los mismos estudiantes, es descrita por las docentes *"…de igual a igual. No hacen diferencias"*, donde *"las relaciones que existen entre el grupo de alumnos es respetuosa y afectiva… existen lazos fuertes de amistad…"* Estas relaciones positivas, según expresaba una maestra, se logran *"en la medida en que (el niño) aprende a respetar las diferencias en sus pares y a valorar al compañero por lo que es…"* de ahí los que se hicieron en este estudio para prestar especial atención a las estrategias preventivas dirigidas a la conversación sobre valores y la aceptación hacia el otro. Para Fernández (2006) a través de la amistad, se aprende a practicar las habilidades de interacción social que se requieren para mantener relaciones cercanas, para controlar el conflicto y para confiar en el otro. Por ello la relación de amistad favorece la adaptación social.

No obstante, en la convivencia se encuentra inherente el conflicto, en este caso se relaciona con las diferencias de género, para las maestras durante el 2006 *"los niños eran un poco agresivos con las niñas… pero este año mejoró bastante y la convivencia fue bastante buena"*, especialmente porque, según su criterio, *"los varones tienden a ser más bruscos*

a la hora de jugar… y las niñas tienden a ser más comunicativas y se ayudan entre sí". Por su parte Díaz-Aguado (2006), explica esta diferencia en la conducta según el sexo, debido a la dualidad de la existencia humana, que promueve en hombres y mujeres, patrones de dominio y sumisión respectivamente, los cuales van en contra de toda conducta de convivencia escolar, donde el hombre por ejemplo, a través de ciertos actos violentos busca su autoafirmación.

En lo que se refiere a las relaciones de los estudiantes de segundo grado, con las niñas y niños del resto del centro educativo, estos *"…tienden a relacionarse solo con niños y niñas del mismo nivel…"*. Para las docentes es notorio como estas niñas y niños ante un problema *"buscan soluciones y conciliar las cosas…"* y en ocasiones mostrar tolerancia *y "…respeto hacia aquellos que no las han adquirido (las normas) y de una forma respetuosa hacer la observación…",* es decir que existe en cierta medida la corrección entre iguales.

Ahora bien, las relaciones entre iguales no solo se presentan entre los estudiantes, también entre las docentes. Las maestras calificaron su relación como compañeras de muy buena calidad y de buena calidad. Como se mencionó anteriormente, uno de los principales beneficios del proyecto de manejo de la disciplina, fue la conformación de un equipo sólido de trabajo en el cuales existió una comunicación y retroalimentación constante para la ejecución de las estrategias. Así lo detalló la persona que lidera el proyecto al señalar que *"las docentes trabajan en forma coordinada. Las estrategias que emplean son variadas…" Bitácora de la semana del 20 al 24 de agosto de 2007. "Las docentes de segundo grado se destacan por la motivación a sus estudiantes y el trabajo en equipo ¡Excelente!" Bitácora de la semana del 27 al 31 de agosto de 2007.*

El trabajo en equipo de parte de las docentes, según Antúnez (1999) es muy beneficioso debido a que la acción sinérgica es más efectiva y eficaz que la acción individual, además permite analizar en forma conjunta problemas que son comunes con mayores y mejores criterios, además, es indispensable la existencia de planes comunes de trabajo y principios de actuación suficientemente coherentes. A esto mismo se refiere el director de la escuela al afirmar que *"…entre ellas (las maestras) creo que hubo unión también es un grupo que trabaja muy bonito, hubo un cambio como doscientos por ciento…"*

Smith y Scout (1990); Bell, (1992), entre otros, (citados por Antúnez, 1999), justifican la necesidad del trabajo en equipo como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo.

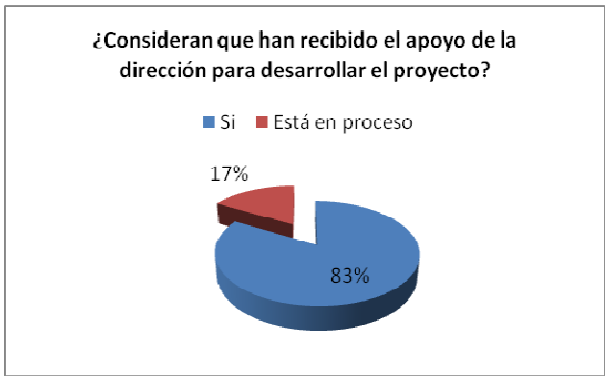
7. b Relación entre la líder del proyecto y el servicio de apoyo con las maestras de segundo grado.

Las docentes son enfáticas al afirmar que *"…el apoyo del servicio (servicio de apoyo en que trabaja la líder del proyecto), para implementar las normas fue importante…", "el apoyo del servicio en educación especial fue muy valioso para ayudar a definir los problemas en el aula, de los niños y de las mismas docentes"* Es decir, existe una referencia muy marcada al papel de liderazgo que se ejerció desde dicho servicio y la batuta que tuvo a lo largo de estos dos años, la persona que fue capacitada por la Universidad y asumió la dirección del proyecto, como fuente de ayuda en el manejo de la disciplina.

En otras palabras el trabajo en equipo se vio facilitado por el aporte de la líder del proyecto, a través de las capacitaciones a sus compañeras y como guía en la aplicación de las estrategias, facilitando el seguimiento del proceso y permitiendo tener mayor coherencia con la idea de trabajo. Según lo menciona Antúnez (1999) el trabajo en equipo no se garantiza a través de crear normas, reglas formales o procedimientos estandarizados; se precisa de personas que lideren el proceso de una manera respetuosa, creativa y dinámica. Esta relación de trabajo fue tan eficaz y efectiva que el 83% de las docentes de segundo grado la consideran de muy buena calidad, y el 17% de buena calidad, y como lo menciona la persona líder del proyecto, esto propició que las maestras ahora *"…están consultando al servicio de apoyo para ayudar a los estudiantes…" Bitácora de la semana del 27 al 31 de agosto de 2007.*

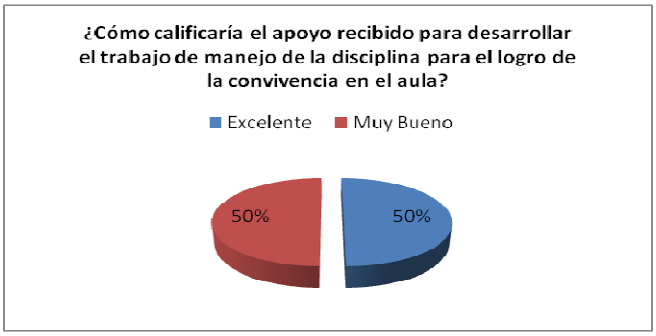
7.c) Relación entre la Dirección y las maestras.

Las docentes en su mayoría (5 de las 6) manifiestan que han recibido el apoyo de la dirección de la institución para el desarrollo del proyecto, al mismo tiempo, el 50% exterioriza que las relaciones propiamente con la instancia superior del centro educativo, es muy buena y la otra mitad las considera de buena calidad. La dirección del centro educativo manifiesta también que su relación con las maestras de segundo es de muy buena calidad además de considerar que *"he sido muy abierto en eso"*. Cabe mencionar también que de parte del director existe una comunicación dirigida a la motivación y reconocimiento a la labor de las maestras de segundo grado, al expresar que *"…son pilares, yo les decía a ellas, ojala todos los niveles (de la escuela) fueran como es este grupo"*



El proyecto, por su parte, permitió mayor acercamiento entre la dirección de la institución y el servicio de apoyo, en especial con la líder del proyecto, lo cual se denota en las expresiones del director que califica las relaciones entre ambos como *"excelente, antes y después del proyecto, para mi cualquier cosa yo acudo a Kattia. Necesito tal cosa y yo sé, que no voy a recibir un no de ella"*.

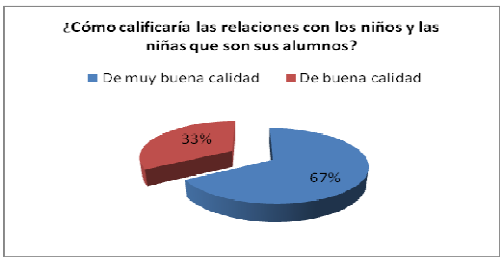
Como puede apreciarse, el trabajo en equipo contó también con los esfuerzos desde la dirección del centro educativo, quien además, pretende hacer extensivas las estrategias de manejo de la disciplina a toda la escuela, en especial las del nivel de intervención correctivo al proponer directrices como la *"les digo al personal docente, 'tratemos al máximo de no aplicar la boleta, primero conversemos con el niño, si hay que llamar al papá se manda a llamar', pero el personal me ayudó en eso… si a mi me gusta hablar con ellos (los niños), decirles*



que les voy a dar una oportunidad más y todo eso… por eso ellos tenían mucha confianza conmigo…"

Hay una manifiesta cercanía de la figura del director con las y los estudiantes. Estos no lo sienten como una figura lejana a la realidad del alumno o alumna y sus necesidades, es decir, un actor cercano al proceso de aprendizaje y no solo de los procesos administrativos inherentes al cargo. En palabras del señor Director, confía en la labor de sus docentes y los proyectos que estas ejecutan, ofreciendo no solo la libertad para realizarlos, sino también brindándoles su apoyo, desde la autoridad que reviste el puesto de director. Según Antúnez (1999), los directivos en una institución pueden, por su cargo, ser el principal puente o barrera para el desarrollo de un proceso, tienen la responsabilidad de fungir con un motor a lo interno del centro educativo que dinamice y facilite las acciones, sin mencionar que son quienes tienen la facilidad de propiciar un ambiente de trabajo que promueva el desarrollo profesional y personal del docente.

F.d) Relación de las Maestras con los y las estudiantes.



Las docentes son claras al describir su relación con las y los estudiantes como de muy buena y de buena calidad. Posiblemente algunas de las razones para afirmar lo anterior se encuentren en las bitácoras de la líder del proyecto, ya que durante las estrategias preventivas y de apoyo para el manejo de la disciplina, las maestras enfatizaron en la motivación y el trato afectivo con las niñas y niños, sin mencionar la preocupación por sus necesidades.

"las estrategias más utilizadas son las de reconocimiento de cualidades" Bitácora de la semana del 23 al 27 de abril de 2007.
"… motivación a través de mensajes: ¡trabajaste muy bien!, ¡que linda letra!, ¡bien!…los niños se siente felices" Bitácora de la semana del 18 de al 22 de junio de 2007.

"se ha ido respondiendo en forma positiva a las necesidades de la población estudiantil y docente…" Bitácora de la semana del 14 al 18 de mayo de 2007.
"existe una buena relación entre ellos (niños y maestras)" Director de la escuela.

Según Pedriola (2007), este tipo de trato cercano con el estudiante ayuda a crear "el clima de centro" apropiado para satisfacer el sentido de pertenencia a la escuela, permitiendo establecer vínculos afectivos y complicidad con los miembros de la comunidad educativa, en este caso entre las docentes y estudiantes. A lo anterior se suman las acciones como la de incentivar la participación en actividades como la marcha de la no violencia u otras actividades extracurriculares.

De esta forma paulatinamente, comentó una maestra, el proyecto ayudó *"además a valorar la importancia de ver en el alumno o alumna el lado humano antes que el académico…"* favoreciendo un acercamiento mayor entre la docente y su estudiante y de esta manera repercutir en un ambiente favorable para la convivencia armónica.

8) Una mirada desde la toma de decisiones

Las personas involucradas en el proceso educativo realizan una elección entre las alternativas o formas para resolver diferentes situaciones de la vida escolar. Las alternativas, generalmente, responden a determinadas necesidades. Una decisión requiere reflexión y análisis cuando de ella depende el cumplimiento de normas que buscan la convivencia en el aula. Al establecer las reglas de la clase y los lineamientos a seguir durante el año lectivo, es necesario, como parte del proceso, tomar decisiones que corresponden a diferentes situaciones y que como tales, van a depender del contexto y del momento. Las decisiones deben ser informadas, esto quiere decir que, en el caso que nos ocupa, las decisiones partieron del conocimiento y de la comprensión de las necesidades que tenía el grupo de maestras y la coordinadora, y los niños y niñas (así como las posibilidades de éxito), si se proponía un cambio en la cotidianeidad que permitiera atender las dificultades en el manejo de la disciplina que ocasionaban dificultades para la convivencia, pero también para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El análisis del problema de manera directa permite crear un clima adecuado para la búsqueda e implementación de soluciones. En la mayoría de los casos, el proceso de construcción, re-construcción y de-

construcción de las estrategias para la atención de conductas disruptivas, a partir de un trabajo en equipo, fue esencial para que el proyecto alcanzara resultados satisfactorios para las personas participantes, sean maestras, alumnado y familias, así como para la educadora especial que lideró el proyecto.

En el desarrollo del proyecto se tomaron decisiones relacionadas con el área de disciplina, en donde este concepto se entendió como el respeto a las reglas de la clase para lograr la convivencia armónica en el aula. Desde la perspectiva de las docentes se considera el cariño y el afecto como parte primordial en la educación y adquisición de normas, "*Amor con rigor, deben ir de la mano, la afectividad es importante pero firmes en el cumplimiento de normas, negociando con ellos las consecuencias*", señala una docente, es decir, es importante que el niño y la niña respeten las normas que ellos mismos han ayudado a establecer, sin embargo desde esa perspectiva se señala la importancia del afecto y acercamiento afectivo, además de que el grupo es un todo y como tal ambas partes la docente y los y las estudiantes conversan para llegar a un acuerdo.

Conversar con el estudiante permite identificar los problemas que podrían estar generando una determinada conducta, y reafirmar las consecuencias previamente establecidas por ambas partes. Las docentes mencionan que el "*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.*"

Los estudiantes tienen claras las consecuencias que una conducta perturbadora de su parte le puede generar, no solo a sí mismo, sino también, al grupo. Las docentes, con esta perspectiva, han logrado que los y las estudiantes piensen en las consecuencias graves que se han presentado por un comportamiento que se pudo evitar, ellos, poco a poco, han cambiado la forma de expresar su enojo o forma de llamar la atención y han visto como sus iguales se acercan más y comparten con ellos.

El apoyo de la familia es muy importante, respaldan las decisiones y se pueden lograr, de manera efectiva, cambios en el comportamiento de los estudiantes. Las decisiones que se toman en el hogar in-

ciden directamente en la conducta del estudiante. Las docentes consideran que el apoyo del hogar es la base fundamental para el seguimiento y su compromiso es indispensable, para esto es necesario "*Comprometer a los padres para que brinden un apoyo desde el hogar…*, señala una docente. *"El apoyo del hogar es fundamental, la institución y servicios de apoyo somos el complemento en la educación de los niños, los padres y madres son los primeros educadores y formadores de los valores y reglas, en la escuela la formación continúa, el seguimiento y compromiso del hogar es el pilar principal, por eso la comunicación debe ser en ambas vías",* indica que la coordinadora escolar del proyecto.

8.a) Toma de decisiones y actores participantes

Durante el desarrollo del proyecto, la participación de cada actor ocupó un lugar importante de acuerdo a la situación presentada y al objetivo planteado.

Las docentes responsables de la toma de decisiones acerca de la disciplina en el aula, señalan el énfasis que hacen en algunos actores, sin embargo, a lo largo del trabajo realizado durante el 2006 y 2007, se logra apreciar la importancia del trabajo en equipo, en una constante interrelación entre la escuela, los y las estudiantes y la familia, "*Los dicentes y profesor… coordinado con el grupo y mi persona (la docente). Converso mucho con ellos de la buena disciplina que se debe tener en el grupo*". La comunicación, planteada en ambos sentidos, en un marco de mucho respeto, con amplia orientación al diálogo y la escucha, permite el cambio y el acercamiento afectuoso, antes señalado.

Las docentes de segundo grado son el eje central en este estudio, ya que con ellas se analizaron las conductas que estaban causando dificultades y las diferentes estrategias utilizadas. Son ellas quienes las propusieron, las implementaron y las evaluaron. "*Las docentes desde el inicio de este proyecto, mostraron interés y deseos de aplicar nuevas alternativas para mejorar la convivencia en el aula, cada una, de acuerdo a las características del grupo. Implementaron actividades que dieron resultados positivos."(Maestra coordinadora escolar)*

Es necesario el convencimiento personal y creer en el proyecto, en el objetivo para mejorar la convivencia en el aula, pero en especial, lograr el autocontrol en cada uno de los y las estudiantes. Las docentes fueron demostrado que cada niño o niña es capaz de cambiar para me-

jorar su relación personal y grupal. "*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." (Maestra coordinadora escolar)*

El hogar se convierte en parte fundamental en la toma de decisiones. En la educación de los niños y de las niñas, son los primeros formadores y los que constantemente les guían durante su desarrollo. "*La familia si tiene un papel en esa integración, porque la familia es el apoyo del niño*." (Madre)

"*Los padres conocieron como sería el manejo de la disciplina de grupo y la apoyaron, los niños conocían que yo tenía el teléfono de sus padres y que si era necesario yo los llevaría a su casa y compartiría el problema con sus padres." "En un principio yo, pero al involucrar a los padres y también a los mismos estudiantes, se tomó la opinión de todas las partes" (docente).* Para que existan logros positivos, debe existir un compromiso real de las partes y tomar en consideración los puntos de vista, de manera que se pueda llegar a decisiones compartidas, comprendidas y apoyadas por todos.

El estudiante, a él se dirigen las estrategias planteadas, es quien aprende a controlar sus impulsos y manifestarlos de una forma acertada. "*Los considerados como problemas de conducta, no son más que niños y niñas mal comprendidos, porque se les señala por su conducta y no por sus valores morales y sociales, o por su capacidad de ver el mundo de acuerdo a las enseñanzas que ha recibido a través de su vida." (Maestra coordinadora escolar)* Estos niños y niñas han demostrado que como personas son capaces de responder al afecto, de seguir instrucciones porque han logrado comprender la importancia de aplicarlas, valorando los beneficios y consecuencias de las mismas.

"*Como docentes debemos creer en los niños y las niñas, somos formadores*", manifiesta la maestra coordinadora escolar. La respuesta del estudiantado que actúa a partir de conductas inadecuadas y actitudes negativas, lo hacen, en la gran mayoría de las ocasiones como resultado de una educación improcedente en el hogar y en la escuela se refleja. Asimismo, la escuela se convierte en la segunda espacio de formación. Cuando se logra fomentar y reafirmar los valores, la escuela está cumpliendo su papel social. Son niños y niñas que deben sobrevivir a un

ambiente cargado de ambivalencias, de ahí la importancia de que la escuela sea un lugar seguro, consistente y congruente para que sirva de modelo alternativo a los niños y niñas que así lo requieren.

Por su parte respecto a **la dirección,** se debe mencionar que el proyecto inició y culminó con directores diferentes, su papel y aporte se orientó a permitir el desarrollo del mismo y a apoyar a las docentes al implementar las estrategias. En calabas del director del año 2007, este menciona que "*En lo que son normas lo que es la dirección, le da preferencias al docente y cada docente dentro del aula más que todo el primer día de clases es cuando el docente se reúne con los estudiantes y ponen lo que son las normas dentro del aula, las normas de convivencia dentro del aula*"

8.b) Toma de decisiones y normativa

A nivel institucional la toma de decisiones con relación a normas generales y responsabilidad principal corresponde al director. Al personal docente se le delega la responsabilidad de las normas dentro del aula. La toma de decisiones que haga el docente es respetada, siempre y cuando, no atente con los derechos de los niños y las niñas. En el aula se establecen desde el primer día de clases las normas que delimitarán la convivencia escolar, en común acuerdo entre el grupo el la docente.

Existe un reglamento para todo el sistema nacional, no obstante, en cada institución educativa se establece internamente modificaciones que respondan a la cultura particular de cada institución, lo que se conoce como la normativa institucional.

Señala el director de la institución respecto a la toma de decisiones y la normativa que "*Esta normativa toma la base en el reglamento de evaluación, entonces se toman otros puntos, se le adhieren otros puntos que se ven que son propicios para una buena convivencia, por ejemplo creo que me acuerdo que el reglamento no habla sobre los tintes, ni de los cabellos largos, en la normativa institucionales si lo dice… ' Que no se permiten cortes de cabellos exuberantes y tintes entre los niños al igual que no se permite aretes o collares grandes', son como puntitos mínimos los que se le agregan pero si tenemos una base que es el reglamento de evaluación*."

Un aspecto que se debe considerar es que la aplicación de los rebajos de puntos en las boletas sean de acuerdo a la falta pero aplicada por los docentes con parámetros similares, por ejemplo la coordinadora de la institución señala que : "*El rebajo de puntos por una falta cometi-*

da, algunas veces dentro de la misma institución no es aplicada igual por todos los docentes, se respeta el rango de puntos, pero al analizar los puntos rebajados en las boletas por la misma falta, cada docente la ve desde su propia perspectiva y rigurosidad asignando puntajes diferentes. Este aspecto debe revisarse a nivel institucional con el comité de Evaluación."

8. c. Toma de decisiones y la creación de estrategias de trabajo

La aplicación de estrategias de intervención se evidencia en el trabajo cotidiano con los y las estudiantes, el progreso que han tenido, así como los cambios a nivel personal y grupal. Todas las docentes manifiestan que aplican estrategias de intervención y que las han compartido, principalmente, con sus compañeras de nivel, además lo han hecho con el equipo de apoyo de la institución, con los padres, madres y con los y las estudiantes. Señala la líder del proyecto y coordinadora escolar que *"… este equipo de trabajo se ha caracterizado por el trabajo en grupo, la coordinación del nivel… La comunicación ha sido un elemento importante, se observa como un todo, es decir, no existe la rivalidad, al contrario todas (las docentes) se ayudan y complementan sus conocimientos. Esto ha permitido que se apliquen diferentes estrategias y dinámicas con todos los estudiantes."*, esto es muy importante de destacar, pues el trabajo en equipo es una de las claves del éxito del proyecto.

Para la dirección este trabajo en equipo fue evidente, y se refleja en la relación entre docentes y estudiantes la cual describe como *"Excelente, hay una relación muy estrecha entre ellos, aparte de eso que las mismas maestras de ese pabellón son las que cuidan ahí, entonces ellos ven, las mismas maestras se sientan en los recreos en las banquitas ahí todas juntas hablando de todo y ellos ven la comunicación que hay entre ellas, llegar y darle una queja a una compañera es como dársela a otra de ellas, no hay esa diferencia entre si es esa su propia maestra o no."*

Hay estrategias que se aplican a nivel individual y grupal y en diferentes lugares; el aula, los recreos, los actos cívicos, a nivel comunal.

8.d) Toma de decisiones y manejo de conflictos

Vega Barajas señala que *"…es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil. Debe haber atención, respeto,*

responsabilidad, reconocimiento, intención, compromiso y agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza. Se forma una empresa conjunta, ya que se adquieren compromisos de ambas partes: el maestro enseña, el alumno aprende.".

Cada docente por su experiencia y forma particular de ser, conduce las relaciones y el clima del aula, las metodologías, la concepción que tiene de la niñez; lo mismo sucede con el conflicto, este lo maneja de diferentes maneras: *"Se debe escuchar ambas partes del conflicto, buscar las causas, hacer conciencia de si se pudo evitar el conflicto y las consecuencias que trajo y como no podría repetirse"…*

Las docentes han observado en sus estudiantes la capacidad de conversar y analizar la situación que se presenta. Escuchar lo que otras personas tienen que decir abre la posibilidad al diálogo y la comunicación se logra dar en dos vías: *"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 prevale 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 recurro al diálogo en primera instancia, segundo a través del manejo de la conducta."*, según señalan las docentes.

Cada docente ha manejado el conflicto respetando las características particulares del grupo. Por ejemplo el manejo de conflicto entre dos estudiantes depende de la situación que motivó la reacción de los niños, sin embargo las consecuencias de esta acción debe aplicarse. En diferentes momentos las docentes manejan la situación de esta forma, algunos ejemplos son: *"Dialogo con ellos de la problemática, del problema, los aconsejo y si es posible se le da solución… "… "Cada alumno explica su versión, luego se les pregunta si se sintieron bien, ellos reconocen su error..." "…escucho ambas partes para posteriormente poder tomar una decisión"… "Escuchar con atención y objetivamente a cada una de las partes implicadas"… "Aplicar estrategias o medidas correctivas que inciten a una mejor convivencia."… Conversar con ambos para llegar a una solución.* Como punto en común se observa la importancia de dialogar y escuchar a las

partes involucradas, esperando como respuesta un cambio de actitud para llegar a una solución.

Cuando las partes involucradas en el conflicto son el docente y el estudiante, generalmente se refiere a dificultades con el manejo de la autoridad, o bien lo que comúnmente se llama el reto a la autoridad o falta de respeto. Las docentes aplican las siguientes estrategias: *"Si hay desafío de autoridad se le habla en un tono tranquilo y se hace conciencia de la responsabilidad de respetar en todo momento el ambiente y todos los participantes."… "Diálogo es lo primordial"… "Dialogo, en privado donde yo me pongo a su nivel y lo entiendo, pero él se da cuenta que falló en algo"… "Converso con el o la estudiante sobre la situación, pido ayuda a orientación, a mis compañeras. Apoyo por lo general, para luego conversar con los padres de familia y el estudiante y tratar de buscar una solución."… "Conversar con él y llegar a un acuerdo."* Mantener la calma y el mando como responsable del grupo, así como el diálogo, les permite a las docentes, conocer lo que molesta al estudiante. Papel relevante en este aspecto, es la ventaja que las maestras señalan de tener la facilidad de recurrir al servicio de apoyo por un lado y a sus mismas compañeras de trabajo por otro. Esto es, para ellas la base para la resolución de conflictos y mirar las situaciones desde perspectivas diferentes. Estar dispuesto a aceptar con anuencia la ayuda externa es parte del aprendizaje diario del grupo de estudiantes, pero también del mismo personal docente

Las estrategias de intervención fueron explicadas a las maestras de I grado (2006) en el marco de un modelo para el manejo de la disciplina. Se plantearon a cada compañera, sin embargo cada una las aplicó tomando en consideración las características particulares de los estudiantes.

9. Una mirada desde la práctica docente

Las docentes conocen a sus estudiantes desde que cursaban el primer grado, durante este periodo han logrado establecer estrategias e ir privilegiando aquellas que mejor resultado les han dado para lograr la disciplina y favorecer la convivencia escolar, señalan algunas de ellas:

- ✓ *"Ubicación estratégica. Trabajo por pares con polos opuestos para imitar las conductas positivas. Trabajo en grupos con actividades entretenidas y productivas."*

- ✓ *"Confianza en el grupo. Límites, resaltar los valores dentro del grupo."*
- ✓ *"Compartir estrategias donde el alumno se familiarice con su compañero, cuentos, tocarles guitarra, poesía, presentación de LESCO, sensibilizar al niño."*
- ✓ *"Tratar de que los alumnos me respeten al igual que yo a ellos. Establecer entre todas normas de respeto y disciplina a cumplir durante el curso lectivo. Brindar confianza a los y las estudiantes."*
- ✓ *"Involucrar a los estudiantes en la elaboración de normas y límites. Tener una buena comunicación con los padres. Buscar el apoyo de la docente del servicio de problemas especiales y de conducta." (docentes)*

Para cada grupo la aplicación de estas estrategias ha sido efectiva porque han permitido respetar los diferentes estilos de aprendizaje, compartir con todos los estudiantes, lograr la confianza entre el docente y el discente. Han incentivado el respeto hacia sí mismo y a los demás, así como lograr que cada uno descubra sus propias habilidades.

Respecto a los cambios que las docentes señalan como significativos para modificar su propia práctica docente y lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las maestras señalan lo siguiente como los principales cambios realizados:

- ✓ *"Conocer a cada uno de los discentes, el ambiente familiar en que se desenvuelve y lograr la confianza y la seguridad que necesitan para avanzar."*
- ✓ *"(dar)… prioridad al trabajo en grupo y más participación al alumno."*
- ✓ *"Interiorizar y despertar conciencia en los niños sobre los beneficios de ser un estudiante disciplinado, responsable, ordenado."*
- ✓ *"Una mejor convivencia con los estudiantes. Involucrar más a los padres de familia en el proceso. Destacar más los logros positivos y no reforzar los negativos."*
- ✓ *"Primero que todo llegar al convencimiento de que para que exista una relación armoniosa en el aula, el docente debe mostrar su autoridad, sin amenazas, sin regaños tras regaños, sino más bien estableciendo una relación amistosa con sus alumnos y haciéndolos partícipes y protagonistas del cambio deseado."*
- ✓ *"Comunicación constante con los docentes de segundo, para que en el proceso se hicieran los cambios necesarios.".*

Las actividades del día son planificadas con anticipación y elaborados los materiales que se requieren para su ejecución. Las docentes

se reúnen y coordinan el trabajo de la semana, incluyendo las actividades extracurriculares. Cada una la complementa y adapta a su grupo. Las docentes lo describen de esta forma:

- ✓ *"Por lo general una trae actividades planificadas para desarrollar el tema pero en la práctica de buscar nuevas estrategias que le permitan la aprehensión de los conocimientos…"*
- ✓ *"Un plan bien elaborado para las lecciones lo cual ayuda al niño a trabajar desde el inicio."*
- ✓ *"Mediante reflexiones, cuentos y dinámicas. Solicitando la intervención de las compañeras de Apoyo sobre algún tema."*
- ✓ *"El trabajo es planificado de manera que siempre podamos resaltar algún valor que nos invite a la convivencia. Asimismo trato de que mi trabajo tenga como actores principales a los estudiantes".*

10) Una mirada desde el modelo del manejo de la disciplina

El modelo de manejo de la disciplina para el logro de la convivencia escolar tuvo un impacto positivo en el trabajo cotidiano en el aula y para la convivencia escolar. Las docentes de diversas maneras, lo destacan:

- ✓ "(El) *Fortalecimiento de conductas positivas y participación en actividades que les permitan el desarrollo de las potencialidades y valoración de sí mismos."*
- ✓ *"Se trabajó con unas hojas donde todos los días se llevaría un control sobre las conductas presentadas por un grupo de estudiantes del grupo, los niños eran reunidos por la docente del servicio de apoyo, para conversar sobre las mismas cada cierto tiempo y mediante esta técnica se pudo ver como poco a poco la disciplina fue mejorando en la mayoría de los casos."*
- ✓ *"El modelo de manejo de disciplina desarrollado por la MSc. Kattia Arce (líder del proyecto) se basó en la observación de conductas presentadas por los estudiantes diariamente, posteriormente, la docente Kattia conversaba con ellos instándoles mediante técnicas a un cambio de conducta y/o felicitándoles por logros alcanzados. Además se relacionó directamente con los padres de familia y apoyó y orientó a las docentes de grupo de forma clara y práctica.".*

El objetivo del modelo de intervención propuesto a las maestras y a la dirección del centro educativo tuvo como objetivo que se aplica-

ran en sus grupos diferentes estrategias, que les facilitarían desarrollar su clase en un ambiente armónico, de convivencia, al mismo tiempo que sus estudiantes lograran un autocontrol, ante diferentes situaciones. Las estrategias abarcarían los niveles de intervención preventivo, de apoyo y correctivo, de acuerdo con el plan de capacitación desarrollado por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

11) Una mirada desde los valores

Los valores que se perciben en el trabajo diario con los estudiantes se destacan desde la visión de cada una de las maestras participantes. Cada una tiene muy claro que al trabajar con la disciplina, están poniendo en práctica, transversalmente, uno de los ejes curriculares más importantes que tiene la propuesta educativa costarricense. Ellas destacan que al implementar el modelo de la disciplina como una forma de organizar el trabajo en el área conductual están privilegiando valores tales como los que se destacan a continuación. Por la importancia que este aspecto tiene en la formación para una cultura de convivencia y paz, se reseña lo que cada una de las docentes participantes en el estudio señaló:

- ✓ *"Respeto, responsabilidad, autoestima, tolerancia, confianza, armonía"*
- ✓ *"Respeto hacia los demás, participación constante."*
- ✓ *"Lealtad, armonía, humanidad, tolerancia, igualdad."*
- ✓ *"Respeto, tolerancia, compañerismo, amistad, humildad."*
- ✓ *"Respeto, tolerancia, amistad, colaboración, honestidad."*
- ✓ *"Compartir, responsabilidad, respeto, perseverancia." (docentes)*

Como puede apreciarse, los valores de respeto, tolerancia y responsabilidad son los que mayormente señalan las docentes como prioritarios en su trabajo de convivencia, lo cual nos podría llevar a hipotetizar que son los que se consideran necesarios para el cumplimiento de los objetivos académicos y de formación de la persona en los centros educativos. Los valores forman parte del vivir diario, cada estudiante aprende a aplicarlos. Son parte de los ejes transversales del planeamiento didáctico, así como parte del desarrollo moral de cada persona.

En la práctica docente las maestras participantes consideran que en el medio educativo es importante tener claridad sobre los criterios morales. Entre ellos, se privilegian los siguientes obtenidos de las técnicas utilizadas para obtener información para el presente estudio:

- ✓ *"Vocación. Somos como el alfarero que guía al aprendiz con la ternura de hacerlo entender que todo lo que se haga si se hace de corazón con esfuerzo y dedicación va a tener buenos resultados…"*
- ✓ *"El respeto del espacio entre compañeros, para que haya armonía en el grupo. Participación constante entre ellos lo cual le ayuda a integrarse más…"*
- ✓ *"Todos los niños son bendecidos al iniciar la clase…"*
- ✓ *"Tomando en cuenta la diversidad de niños que asisten a nuestra escuela, me gusta que se de mucho el compañerismo, el respeto entre mis alumnos, el ayudar al que menos tiene..."*
- ✓ *"Para mí, son muy importantes los siguientes criterios: tratar a mis alumnos con mucho respeto y cariño, ser honesta y objetiva al mediar en un conflicto entre estudiantes, poner en práctica la tolerancia.*
- ✓ *"El respeto hacia si mismo y hacia los demás, demostrando con el ejemplo el valor que como personas tenemos."*

V.- LECCIONES APRENDIDAS

Este apartado se construye a partir de la experiencia de cada uno de los actores participantes en la experiencia. En el caso de la persona líder escolar y de la persona que realizó durante el año 2007 el seguimiento de la experiencia, sus lecciones aprendidas son transcritas textualmente. Las lecciones aprendidas de los niños y niñas, así como de las maestras son entresacadas de las entrevistas grupales que se hicieron con estas poblaciones y, finalmente, unas breves líneas de la investigadora principal.

a) Desde la mirada de la líder escolar

"Este proyecto fue muy importante porque aprendí que los cambios se logran desde el convencimiento personal, en la creencia de que estos se dan desde la asimilación de las prácticas educativas.

La simple repetición de reglas y una misma forma de impartir la clase solo tiene alcances a corto plazo. Observar seis formas diferentes de aplicar reglas y normas con niños y niñas con características simila-

res, en un ambiente semejante, demuestra una vez más que la vocación y la entrega en el aula hace la diferencia.

Durante 14 años he trabajado con niños y niñas en edades desde preescolar hasta adolescencia, y sin temor a equivocarme puedo decir que los logros en el área conductual son permanentes y efectivos si se inician en las edades tempranas. Con este proyecto se 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.

Debemos respetar la creatividad y habilidad del docente para planear su trabajo, cada uno trae su formación particular, sin embargo, el trabajo en equipo es un factor que permite una labor que trasciende más allá del aula. Este proyecto se enriqueció, y considero que los logros fueron positivos, gracias a la labor en conjunto, este equipo de trabajo desde el primer grado se caracterizó por la comunicación, el compañerismo, la solidaridad que no solo se vio entre las docentes, sino también entre los estudiantes.

Ellas enfocaron el lugar que se les debe dar al niño y a la niña, aplicando normas y reglas para que cada uno las asimilara y entendiera la importancia y el beneficio personal de aplicarlas. No solo por evitar las consecuencias sino para el desarrollo personal.

Al observar el trabajo general de la institución y al personal docente de cada nivel, es muy notoria la diferencia que hace, todavía hoy (2008) el equipo de trabajo de tercero, a pesar de no contar con 2 de las 6 docentes que iniciaron esta labor hace tres años.

Los niños y niñas han iniciado el curso lectivo con grandes expectativas y se observa madurez en ellos. Han asimilado su autocontrol y las normas ya forman parte de sí mismos. Se entra a las aulas y todos trabajan bien, no existe diferencia en el cambio de docente (dos docentes dejaron de dar lecciones en el nivel durante este 2008), para unos en cuanto a las reglas, solo deben acomodarse a una manera diferente de trabajo.

Aprendí que el docente tiene en sus manos el poder de formar valores y costumbres, es generador de conocimiento, pero como el artesano forma cada vida humana con una visión que se dirige hacia el autocontrol y autorrealización personal. Este equipo de trabajo ha de-

mostrado que la prevención es fundamental y que el apoyo del hogar es indispensable.

La formación en valores es el objetivo de la educación costarricense, pero valores que deben ponerse en práctica hasta llegar a ser parte de la vida y del quehacer cotidiano de cada persona. Esto permite una convivencia armónica no solo en el aula sino en el contexto inmediato del estudiante.

Debemos darle el lugar al docente, creer en su capacidad para implementar nuevos cambios, hacer valer su autoridad, pero en especial enseñarle el poder que tiene la educación con firmeza pero muy cerca del afecto y del cariño. Las personas respondemos al gesto noble y de confianza. Los niños y niñas son el reflejo de sus familias, y éste que es el segundo hogar puede ser el ambiente que logre cambios positivos y dirigir al niño y niña en la dirección correcta.

He aprendido que desde el aula se logran los cambios, con la prevención y el apoyo de estrategias se pueden evitar acciones de efectos negativos. La comunicación es fundamental pero sobre todo el saber recibir recomendaciones y ser flexible a las nuevas estrategias. Es necesario trabajar en las aulas, los servicios de apoyo, en especial el de Problemas Emocionales y de Conducta, debe estar más cerca del docente y ser un verdadero apoyo. Atender en forma individual ayuda a mejorar las conductas, pero la necesidad es evidente a nivel grupal, los estudiantes cambian su comportamiento en un ambiente con múltiples estímulos que se convierten en distractores, por lo que es necesario formar al niño y a la niña para que desarrollen estrategias que favorezcan el autocontrol, que les permita desenvolverse y aplicar las normas de convivencia a nivel social.

Por otra parte, el docente espera que se le indique cómo aplicar estrategias, está dispuesto a recibir sugerencias, pero no sabe cómo hacerlo. Trabajar desde el aula previene situaciones que más adelante desencadenan conductas perturbadoras. Aplicar estrategias preventivas y de apoyo desde los primeros años escolares, es una garantía de que a futuro los alcances serán muy positivos. Los niños y niñas se van formando, trascendiendo su actuar en diferentes contextos aplicando las normas de convivencia en diferentes situaciones."

b) Desde la mirada de las maestras

Al finalizar el proyecto las lecciones aprendidas en la participación de cada docente se señalan como aprendizajes y experiencias, ellas destacaron que lo más importante vivido durante los años 2006 y 2007 fue encontrar una manera diferente de enfrentar el trabajo cotidiano, del vivir día a día y lograr, utilizando estrategias preventivas, de apoyo y correctivas con fines de reorientación conductual, tener claridad en el manejo de la disciplina para el logro de la convivencia escolar. A continuación se destacan algunas de las citas tomadas de la narración que ellas hacen sobre las lecciones aprendidas. Ellas dicen que aprendieron a:

- Maestra 1:
  - "*Diagnosticar a tiempo la problemática que vive el estudiante y buscar el apoyo que requiera, seguir las recomendaciones dadas por las compañeras…,* la posibilidad de *"implementar nuevas estrategias didácticas."*
- Maestra 2:
  - *"Las lecciones aprendidas fueron muy importantes para el trabajo en grupo lo cual me ha ayudado a comprender mejor a mis alumnos, a tener mayor facilidad para dar las lecciones de manera que no sean magistrales sino participativas. También ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje"*
- Maestra 3:
  - *"(A) comprender y aprender el respeto mutuo, el trabajo en equipo y asimilar el trabajo a realizar en clase, (que) la normativa es aplicable al aula, tiene vigencia y es un poderoso elemento de organización en el aula."*
- Maestra 4:
  - *"Los criterios morales aplicados al contexto escolar son el sostén de la conducta, ya que el niño razona, que es útil y aplicable y que no. Nuestra sociedad ha dejado la educación de los niños en manos de nadie y al llegar al aula el educador tiene una lucha titánica ya que el niño no sabe nada 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"*
- Maestra 5:

- *"Creo que lo más importante de rescatar de esta experiencia es el que si 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 ya que se sabe que si existe el deseo y la disposición se puede lograr un cambio positivo que beneficia al estudiante que es nuestra razón de ser…"*

♦ Maestra 6:

- *"Personalmente considero muy importante el que esta experiencia me hizo crear conciencia de que sí se puede mediante técnicas y trabajo en conjunto cambiar positivamente el ambiente que se tiene en el aula. Además me hizo valorar la importancia de ver en el alumno(a) el lado humano antes que el académico. De esta manera podemos tomar conciencia de lo que hace a un niño muchas veces actuar de x forma y poder buscar prontamente la estrategia que permita un cambio positivo a la situación. Por otra parte, la experiencia me ratificó que la colaboración que el servicio de apoyo nos brinda es una valiosa ayuda para los docentes pero aún más para los niños que se ven beneficiados con la muy atinada y colaboradora, así como preocupada por el bienestar de los niños. En síntesis el crecimiento espiritual y personal derivado de esta experiencia es de un valor incalculable. "*

Como puede apreciarse de lo señalado por el personal docente, su experiencia trasciende el proyecto desarrollado y ha sido un cambio significativo en la concepción de la educación, del ser maestras, de su papel en el centro educativo y la misma visión del centro educativo, como el lugar donde no solo se transmite conocimiento sino que se es actor del desarrollo humano.

c)Desde la mirada de los niños y las niñas…

El ciclo lectivo en Costa Rica termina a inicios del mes de diciembre, luego de las vacaciones y ya con los niños y niñas en tercer nivel, se procedió a realizar una puesta en común con 4 estudiantes, estos forman parte de uno de los grupos de segundo nivel que se desarticuló y cuyos alumnos y alumnas se ubicaron en diferentes grupos, por tanto tienen compañeros y compañeras nuevas y maestras a cargo del grupo también nuevas. Se considero oportuno valorar con ellos las lecciones

que aprendieron y que luego de un tiempo permanecen en sus memorias. Con ellos se valoraron aspectos como cuáles normas de convivencia recordaban y que todavía usan, cómo recuerdan sentirse en segundo grado, las normas que se establecieron y que se lograron cumplir, cómo se sienten en el presente año con otra maestra y otros compañeros y compañeras, entre otros.

c.1) Respecto a las normas de convivencia y al autocontrol

Los niños señalan algunas de las normas que recuerdan de cuando estaban en segundo grado y que eran necesarias para tener buen comportamiento, señalan que la maestra se las recordaba siempre y que ellos las comprendían bien, hacen referencia a las siguientes:

- "Que debo respetar a mis compañeros"
- "Debemos portarnos bien para que todos podamos aprender"
- "Todos tenemos que ayudar en el grupo"
- "Si queremos aprender debemos hacer caso a la niña"

Al preguntarles cuáles normas de convivencia de las que se enseñaron lograron cumplir, ellos señalan que:

- "Pedir permiso para ir al baño, levantar la mano para hablar"
- "Respetar a los compañeros, pedir permiso para hablar"
- "Respetar a mis compañeros, respetar a la niña"
- "No levantarme y terminar mi trabajo. Antes yo no escribía ahora si"

Respecto a la dificultad o no de cumplir alguna de las normas de convivencia, indican que:

- "Yo salía sin permiso de la niña cuando ella no me veía. Ahora no"
- "Me decían apodos y yo no me dejaba, si me molestaban yo no me dejaba, eso decían mis hermanos que hiciera. Ahora no hago lo mismo"
- "Yo le pegaba a todos porque me molestaban, ahora no"
- "Yo andaba por el aula y me mandaban recados por no terminar el trabajo, ahora trabajo en la clase"

Asimismo, hacen referencia a que la norma que más les costo cumplir y señalan al menos una razón, entre ellas mencionan:

- "No hablar en clase. Porque me gustaba hablar con Jacqueline. Entonces no terminaba mi trabajo y me mandaban recado."
- "A mi pedir permiso para ir al baño porque yo me iba y la niña no se daba cuenta. "
- "Estar en la clase porque me daba miedo quedarme solo en el aula y no quería entrar". Respecto a esto último, los demás niños indicaron que "Sí él siempre lloraba y tenía que venir hasta la niña Ivonne (Maestra que atiende el área de Emocionales). No entraba, no dejaba que la mamá se fuera."
- "Respetar a mis compañeras porque yo las molestaba siempre."

Entre otras, los niños y niñas dan las siguientes razones como válidas para cumplir con las normas de convivencia. Como puede apreciarse hay un algo grado de comprensión de que la norma de convivencia permite que se desarrolle el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aunque también uno de los niños, señala la necesidad de evitar el control externo (la boleta) y probablemente como sucede con muchos niños y niñas, evitar consecuencias desagradables en el hogar.

- "Para estar en orden"
- "Para no molestar a los demás y trabajar en silencio. "
- "Para que no nos manden boletas. "
- " Para que todos trabajemos y entendamos lo que la maestra nos enseña"

Para valorar el desarrollo del autocontrol como base del manejo de la disciplina, se les preguntó a los niños y niñas cuál era el comportamiento que tenían cuando la maestra debía salir del auña y los dejaba solos. Ellos señalaron:

- "tenemos que terminar el trabajo"
- "estar en silencio o hablar bajito"
- "seguir trabajando"
- "estar tranquilo en mi lugar"

c.2) Respecto a sus sentimientos…

En el manejo de la disciplina para el logro de la convivencia escolar, es muy importante que el niño y la niña se sientan seguros, tranquilos y que en un ambiente que les inspire seguridad puedan ir integrando poco a poco un estilo de convivencia armónica. Los niños y niñas participantes en este trabajo señalan respecto a cómo se sintieron cuando eran alumnos de segundo grado, usando expresiones tales como:

- "Huy, yo biensísimo, porque aunque la niña[76] a veces se enojaba, la de ahora es muy brava y no nos podemos ni mover[77]"
- "Ayyy si, porque la niña era muy buena, me regalaba cosas si no tenía a veces hasta la merienda. La niña de ahora es buena pero extraño a la otra niña"
- "Aprendimos muchas cosas, me gustaba cuando llevaba la guitarra y nos contaba cuentos", al respecto otro niño señala: "Si es cierto era muy lindo cuando nos contaba los cuentos"
- "Con ella jugábamos y nos decía cosas lindas"

Este año están en tercer nivel y se les preguntó cómo se sienten ahora, ellos mencionan:

- "ya somos de los más grandes, tenemos que escribir mucho. Esta niña es muy brava"
- "A veces esta niña se enoja pero me ayuda"
- "Bien me siento bien con los compañeros"
- "Esta niña es diferente pero me gusta. La niña también es buen"

Al ser niños y niñas que han cambiado de maestra, se consideró importante preguntarles cuáles eran las cosas que mejor recordaban del trabajo que realizaron con la anterior docente. Llama la atención que hacen referencia a lecciones que tuvieron como metodología un aprendizaje concreto, experimental, creativo y que al parecer se convirtió en significativo para ellos como fue el seguir paso a paso el desarrollo de una mariposa y el cantar utilizando el lenguaje LESCO[78]. Esto lo señalan los niños y niñas como le mejor recuerdo que tienen. Realmente

[76] Niña se le dice a la maestra en Costa Rica
[77] Esta maestra es nueva, no participó en la experiencia desarrollada durante 2006 y 2007
[78] Lesco significa Lenguaje de señas costarricense. Se ha hecho mucho esfuerzo para que el personal docente aprenda dicho lenguaje. En este caso, la maestra enseñó a cantar y a decir poesía, utilizando las señas.

fue impresionante entrar al aula, tal y como la hizo la investigadora principal y mirar a todos los niños cantar usando las señas, este es un verdadero sentido de la inclusión educativa.

También se conversó con los niños y niñas sobre otras cosas importantes que aprendieron con la maestra en segundo grado y sus respuestas fueron:

- "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"

Este último aspecto se convierte en el objetivo último que se busca con la innovación, permitir que los niños y niñas estén en un ambiente armonioso, que puedan fortalecerse como personas en lo individual y en lo social.

Las razones antes expuestas permiten valorar que efectivamente, el proyecto realizado fue exitoso con los sujetos más importantes: los estudiantes.

d) Desde la mirada del seguimiento del proyecto

Como se ha mencionado, este proyecto forma parte de un grupo de propuestas a las que se dio seguimiento durante el año 2007 y que nacieron producto de una capacitación en el manejo de la disciplina para el logro de la convivencia armónica desarrollado desde el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, con un financiamiento compartido entre la Universidad y la Fundación CRUSA. Las lecciones aprendidas que a continuación se detallan están construidas a partir de la mirada de la persona responsable de dar en "el campo", el seguimiento al proyecto.

"Formar parte del proceso de seguimiento en el proyecto sobre manejo de la disciplina para el logro de la convivencia armónica que desarrolló la Escuela José Martí en San Isidro de Heredia, como facilitador en esta etapa, permitió adquirir una serie de aprendizajes muy relevantes en cuanto a esta tarea, los cuales se detallan en seguida.

En primera instancia, la experiencia permitió reconocer que es necesario para lograr el desarrollo de acciones tendientes a mejorar la disciplina en el aula y el centro educativo ser perseverante en la ejecución

del plan, que es una tarea cotidiana y una idea que se asimila con la práctica.

También es importante mencionar que a través de las visitas al centro educativo, se fue palpando una transformación paulatina en la manera en que las maestras asumen un rol, cada vez más protagónico, en la creación de un espacio afable para el aprendizaje, a través del afecto, los límites, organización del tiempo y del espacio, y la retroalimentación con sus compañeras y el servicio de apoyo.

De lo anterior, se desprende una enseñanza que no deja duda sobre lo determinante que fue el trabajo en equipo para la elaboración de este plan de intervención, durante el visiteo a la escuela era evidente la fluida comunicación entre las docentes y la líder del proyecto y de estas con las madres, lo cual afirmó la necesidad de que todas y todos los actores de la comunidad educativa se involucren en este tipo de procesos, con una misma idea de trabajo que unifique criterios de acción.

Otra de las lecciones aprendidas es que aunque la metodología y estrategias planteadas por la líder del proyecto en la escuela, nacen de un pertinente diagnóstico, la puesta en práctica del plan, demandó algunos ajustes en ciertas estrategias, lo que refleja lo importante de ser flexible desde la etapa del diseño del proyecto hasta la conclusión del mismo, para ajustarse a las circunstancias del momento, sin perder de vista los objetivos y metas que se habían planteado.

Se suma a los anteriores aprendizajes que el proceso de seguimiento facilita un acompañamiento a las personas responsables de los proyectos que les permite, entre otras cosas, no decaer en los momentos en lo cuales se complica la aplicación del plan o los resultados no saltan a la vista con prontitud.

Como facilitador en el proceso de seguimiento de este proyecto, es sumamente gratificante haber servido como respaldo para las acciones que desde el servicio de apoyo se realizaron para mejorar la convivencia en la Escuela José Martí, concretamente cuando de refrescar conceptos o aclarar dudas se refería, así como motivar e incentivar el buen trabajo que se estaba realizando.

Uno de los aprendizajes obtenido a través de las visitas programas a la escuela para dar seguimiento al plan de intervención, es que existen una serie de implicaciones prácticas o variables que en ocasiones atentan con cortar este tipo de procesos, que pueden ir desde el

contexto o la comunidad misma, hasta responsabilidades con el sistema educativo (capacitaciones, congresos, y otros) y los actores (madres, padres, estudiantes, personal docente y administrativo). Todas ellas variables con las que hay que interactuar para alcanzar las metas y objetivos planeados.

Desde la perspectiva del proyecto y su dimensión preventiva para el mejoramiento de la convivencia escolar, considero oportuno la presencia de un o una profesional en Orientación y otra u otro en Psicología en el centro educativo primario, que junto con el que presta el servicio de apoyo en educación especial, puedan aportar un respaldo interdisciplinario particularmente en aquellas acciones dirigidas al desarrollo personal de las y los estudiantes, tales como la autoestima, la toma de decisiones, las relaciones interpersonales entre otros y la valoración de casos que requieran de atención especializada en esas áreas.

Además, es importante mantener con la misma constancia del seguimiento, acciones paralelas desde la escuela, con las madres y los padres, dirigidas al mejoramiento de la convivencia escolar, ya que probablemente un acompañamiento más próximo y constante propicie el acercamiento deseado entre el hogar y el centro educativo, como por ejemplo la denominada "Escuela para Familias", que de ser programa teniendo en cuenta las necesidades de esta población, con perseverancia y sumada a actividades extracurriculares en las que se puedan involucrar con sus hijas e hijos, irían paulatinamente ayudando a esta unidad.

En resumen, son muchas las aristas en las que se puede intervenir para abordar el tema de la convivencia escolar, sin embargo una de las más urgentes, y que trae consigo una serie de cambios significativos en el centro educativo, es la que se refiere a las y los docentes propiamente. Fomentar que la maestra o el maestro, retome su rol como agente activo en la convivencia armónica dentro del aula y la escuela, propicia no solo un cambio en la manera de ver la disciplina, sino también de observar a sus educandos y sus conductas, creando un ambiente en el cual puedan satisfacer, docentes y estudiantes, tanto sus necesidades de aprendizaje, como las de afecto, pertenencia, seguridad, respeto, realización y felicidad"

Referencias Bibliográficas:

- Abarca Mora, Sonia (1992). ¿Cómo se aplican algunos principios pedagógicos a situaciones reales en el salón de clase? en Fundamentos de Pedagogía. CIPET. Costa Rica. P: 61-76.
- Antúnez, S (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. España: Universitat de Barcelona: Revista Educar Págs. 89-110.
- Auberni, S. (2007.)Entrevista a Salvador Auberni, Maestro, Pedagogo y Master Internacional en Resolución Alternativa de Conflictos. Consultor de Psicopedagogía -Orientación Profesional- de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) Recuperado el 03 de diciembre de 2007 En: http://www.ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf El día 22/01/08
- Caldeiro, M (2007). Convivencia en las aulas y medios de comunicación. Recuperado el 17 de diciembre de 2007 En: http://www.educaweb.com/EducaNews/Interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=2678.
- Cotera, C. E (s.f) La disciplina. Recuperado el 3 de febrero del 2008. En http://www.monografias.com/trabajos14/disciplina/disciplina.shtml
- Curwin, R y Mendler, A (1983) Disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula. España: Narcea Editores.
- Charles C.M. (1999) Creación de un sistema personal de disciplina. En Building classroom discipline. New York Longman Inc. Traducción TCU 0123020. Escuela de Lenguas Modernas UCR.
- Cubero, C. Abarca, A. y Nieto, M. (1996). **Percepción y manejo de la disciplina en el aula**. Universidad de Costa Rica. San José, Costa .Rica: IIMEC.
- Cubero, Carmen (2004) La Disciplina en el Aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. En Revista Electrónica **Actualidades Investigativas en Educación** http://www.revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/comunicacion.pdf. Vol. 4, año 2.

- Díaz-Aguado, M (2006). Convivencia escolar y género. Madrid. Recuperado el 22 de enero de 2008 En: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/ANDALUCIA_EDUCATIVA/ANDALUCIA_EDUCATIVA/1143619803427_opinion.pdf
- Fernández, I (2006). La educación entre pares: modelos del alumno ayudante y mediador escolar. Recuperado el 22 de enero de 2008 En: http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1067
- Piédrola, A (2007). La participación del alumnado: instrumento de mejora para la disciplina. Recuperado el 17 de diciembre de 2007 En: http://www.educaweb.com/EducaNews/Interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=2674
- Schmelkes, S (2001). El papel de los docentes y de la escuela en la formación de valores. Ponencia en el coloquio internacional de valores Querétaro 2001. Recuperado el 17 de diciembre de 2007En http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/ENERO%2006/Silvia%20S.htm El día 22/01/08
- Schmelkes, S (2004). Educación y Valores: Hallazgos y Necesidades. México. Recuperado el 15 de enero de 2008 En: http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4schmelk.html.
- Vega Barajas (s.f) Incidencia de la disciplina en el proceso académico. Recuperado el 5 febrero 2008 En http://www.monografias.com/trabajos22/disciplina/disciplina.shtml.

III. REFLEXIONES TRANSVERSALES

3.1 Introducción.

La escuela latinoamericana tiene el desafío de incluir, como legítimos otros, 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 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 in-

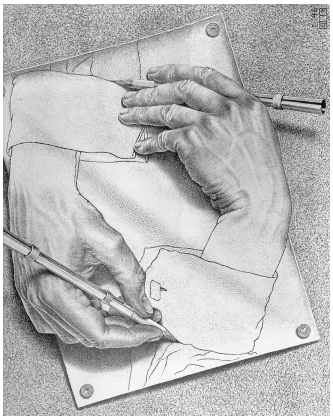
novación en convivencia, en una necesidad prioritaria para los países latinoamericanos.

La lectura de los siete casos recién presentados, 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. Reflexiones sobre la constitución de los sujetos de la innovación.
3. Anotaciones, desde las estrategias de cada caso, a la construcción de un modelo teórico de intervención en convivencia escolar.
4. Comunidad educativa, un proceso de formación para la responshabilidad.

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 esta que esta 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.

Finalizamos en un trabajo colectivo, volviendo a los cuatro focos originales, y en función de la política escolar y educativa: la gestión y evaluación de los aprendizajes; gestión directiva; gestión de la normativa institucional; gestión de la participación comunitaria.



3.1 La gestión de la innovación en la convivencia escolar y formación valoral

Isidora Mena E.[79]
Red Latinoamericana de Convivencia Escolar
Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

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 interacción 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,

[79] Con la colaboración de las sicólogas educacionales del Programa Valoras, Isidora Cortese y Paulina Jáuregui, investigadoras en las monografías UNESCO.

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, p. 17

> *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 o 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. 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 "bisagra" 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 solo 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 escue-

las en esta etapa ven en la situación que viven una tremenda ausencia de valores muy fundamentales de respeto, 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 Mtro. F… 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, p. 42.

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.

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 acerca 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 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 esta 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 trasmitidas durante la vida escolar cotidiana.
Monografía Escuela Justo Sierra, México.

El director se dedicó a trasmitir 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 eras 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 de construir significados compartidos, pues en innovación de convivencia, los valores son el sentido último.

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 solo 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.

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 especia"'. 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 trasmitir 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 siste-

mas 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 solo 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 embrago 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.

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 deban reinstalar significados, re encantar, 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 gestión pareciera ser lograr que este movimiento se acople al sentido de la innovación, en vez 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 escolar[80] 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.

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, por-*

[80] "Innovaciones-evento", como propone Miguel Bazdrech anteriormente a propósito del caso Huellas, a diferencia de las "innovaciones-proyecto".

que…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 gestionador, 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 le 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) La no participación de los apoderados

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 dado, sino un desafío de gestión. Para ellos lo más conveniente es dejar a los hijos en la escuela y recogerlos posteriormente. No por mala materpaternidad, 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. Y ello necesita 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 humilla, 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 embrago 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.

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 retro alimentadores 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 ayudo 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 resignificar, y con ello 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 cuánto amenaza los supuestos pedagógicos (y por tanto a cuestionárselos), y un cambio desde una filosofía constructivista a una socio constructivista.

Esta decisión puso en riesgo el proyecto, sobretodo 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, Mx)

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: solo 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 embrago, 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 los 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 este como el contexto ideal para que las personas 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 si 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 autoevaluarse permite mejorar, afianzar, 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. (2001). Liderazgo Educativo y Reestructuración Escolar. En Córdova 2001. Conferencia en el *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. (pp. 95-130). Córdova: Actas del Congreso. Recuperado el 17 de junio de 2006 de http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOELiderazgo.doc

Bolívar, A. (2005a). Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar. En *Episteme*, *6*. Recuperado el 12 de junio de 2006 de http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/colaboracion/a_educacion.asp

Bolívar, A. (2005b). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. En *Educ. Soc., 26,* 1-21. 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 Cecilia (2006) Construir el trabajo colegiado. Un capitulo necesario en la transformación de la escuela. DGIE SEP. México. *En prensa.*

Fullan, M (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, *6*, 1-11. 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. México: Siglo XXI

Holland y otros (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. Nueva York: Teachers College Press.

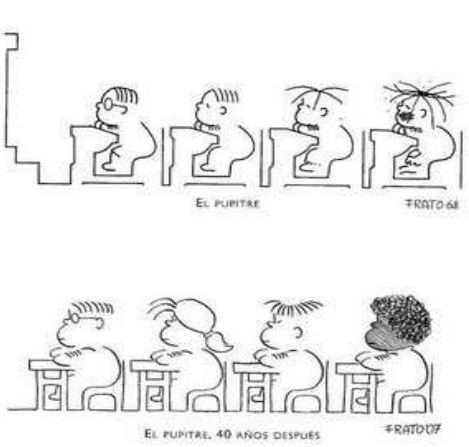
Manterola, M. & Astudillo, O. (2003). El aprendizaje de los educadores y la formación de comunidades de aprendizaje. En *Pensamiento Educativo*, *32,* 306-328.

Rosenholtz, S (1989) *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. New York: Longman

Selvini, M. (1993) El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Buenos Aires: Paidós

Sound. An educational Leader's guide to evidence-based social and emotional

www.casel.org



3.2 Reflexiones sobre la constitución de los sujetos de la innovación.

Carmen María Cubero V.
Red latinoamericana de Convivencia Escolar
Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.

Señala Morín (1999:53) [81] "*…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 escuela[82], 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 jus-

[81] Morin, E. (1999) **Los siete saberes necesarios para el educación del futuro.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. Correo de la UNESCO. México
[82] Por escuela se entenderá toda la organización educativa, similar en los países latinoamericanos.

ticia 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, como se señaló líneas arriba, 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 cuerpo de docentes como en la escuela chilena Aliro Lamas Cantillo o bien una profesional

docente capacitada 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 es indispensable, esto se nota en los siete casos, en los cuales la dirección de los centros educativos juega un papel fundamental.

"… 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…" Escuela Justo Sierra. Texto en la monografía

"… (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…" Escuela José Martí. Cuestionario aplicado a las maestras participantes.

"… Las insistencias de la Dirección, que considera fundamental este equipo (equipo encargado de la convivencia) para el logro de sus objetivos institucionales,…Con el correr del tiempo, el equipo logra mayor convicción del director, en un trabajo conjunto de ellos explicando y el Programa Valoras que reúne a los directivos para fortalecer las convicciones relativas al programa…." Escuela Aliro Lamas. Texto en la monografía.

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 similares, de igual manera si dedica o tiene poco tiempo para compartir con los otros, es altamente probable de que dicha cultura esté matizada por actitudes y comportamientos que perturban la convivencia armónica, necesaria para que se den los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Según lo plantea Lashway, (1996)[83], la persona que lidera una propuesta puede recurrir a estrategias[84], *"… cada estrategia enfoca la escuela a través de diferentes lentes, resaltando ciertos rasgos y favoreciendo determinadas*

[83] Lashway, Larry **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

[84] por estrategia se entiende un patrón de comportamiento diseñado para lograr la cooperación de seguidores en el cumplimiento de metas organizadas.

acciones…", como prototipo se puede decir que la tendencia actual, generada a partir de la década de los años 80's y aún vigente en muchos de nuestros países latinoamericanos, indica que el liderazgo en los centros educativos suele recurrir a plantear la gestión estratégica desde lo jerárquico, lo transformacional y/o lo facilitador. Cada estilo, como es lo esperable, tiene ventajas y limitaciones. No puede negarse que en los casos estudiados el liderazgo puede identificarse a partir de las acciones realizadas con un tipo de gestión de los antes mencionados. Se definirán brevemente siguiendo la propuesta de Lashway.

a) **El estilo estratégico jerárquico:** los líderes usan el análisis racional para determinar las acciones y luego ejercen la autoridad formal para lograr los objetivos. Quien ejerce de esta manera el liderazgo actúa como un planificador, centra su gestión en coordinar, supervisar, controlar, asigna recursos, establece canales de información y desde ahí comunica sus decisiones (Deal y Peterson, 1994, citado por Lashway). La eficiencia, el control y la predicción de las acciones son la base en este tipo de estrategia. Con este estilo se suele disminuir la creatividad y el compromiso de la comunidad educativa.

b) **El estilo estratégico transformacional:** 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 cotidianeidad 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. (Deal y Peterson)

Por su parte, Lashway siguiendo a Leithwood (1993) señala que "…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…"

Como complemento, en este estilo se puede apreciar que las estrategias por sí mismas ofrecen un propósito y significado que facilita la unión de las personas participantes o relacionadas con las propuestas, la pueden ver como 'una causa compartida'. Leitwood, citado por Lashway (1994) menciona que para que las estrategias transformacionales se alcancen se requiere de destrezas y habilidades intelectuales muy desarrolladas.

c) **El estilo estratégico facilitador:** según Conley y Goldman (1994, citados por Lashway) el liderazgo facilitador se define como "*los comportamientos que aumentan la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar el rendimiento.*" Para lograr lo anterior un requisito indispensable es lograr la participación de todas las personas de la comunidad educativa en los procesos escolares, particularmente aquellos que se relacionan con la resolución de problemas y la toma de decisiones. El compromiso y el convencimiento son las herramientas para lograr las metas. Se requiere la reunión en la cotidianeidad para que las estrategias alcancen el objetivo propuesto, quien lidera es parte activa del proceso en una relación de tipo horizontal, nunca vertical y por tanto su función obedece más a acciones de coordinación, de fomentar la colaboración y la construcción de equipos de trabajo en los cuales las personas 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, se debe velar por una adecuada y sana red de comunicación.
Este estilo de plantear estrategias puede tener como debilidad, entre algunas otras, la posibilidad de que la responsabilidad se torne difusa.

A través del análisis de los casos en estudio, se puede apreciar como característica común, que aquellas escuelas que asumieron una forma 'diferente' de mirar la cotidianeidad fueron tomando conciencia de la necesidad de hacer un cambio y abandonar el estilo de plantear estrategias de forma jerárquica y acercarse a estilos transformadores y de facilitación. Algunas personas lograron llegar al ejercicio del liderazgo facilitador, tal es el caso de la Escuela José Martí, en Costa Rica, en la cual quien lideró la propuesta innovadora lo hizo desde su condición horizontal, alcanzado legitimidad a través del conocimiento, el convencimiento y los resultados, contando con el apoyo de la dirección del centro educativo, igual que sucedió en la Escuela Aliro Lamas en Chile, en la cual se aprecia con claridad el liderazgo que logró alcanzar el Equipo de Convivencia. En la monografía de la Escuela Villa Educare, se puede distinguir el proceso del estilo de plantear estrategias, la dirección actual es facilitadora de los procesos de convivencia e inclu-

sión, lo logra a partir de la planificación de su accionar, materializado en la capacitación, el análisis y la reflexión. En otros casos, como la Escuela Idolina Gaona de Cosio en Jalisco o la Justo Sierra en Guanajuato, el liderazgo responde más a un estilo transformador. En el caso de Huellas y Monte Asís pareciera que el liderazgo osciló entre la propuesta transformadora y la facilitadora.

En cuanto al ejercicio de la autoridad, en los siete casos se aprecia un convencimiento de la mayor parte de la comunidad educativa de que la convivencia armónica es el norte que guía el 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", "criticidad"*, están presente a lo largo de las monografías, lo que evidencia que estas escuelas han tomado un camino diferente al vivenciado en la gran mayoría de las escuelas latinoamericanas para plantear su proyecto educativo.

El desarrollo del ser humano, fin último de la educación, tal y como se puede leer en la propuesta acogida por UNESCO "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996), plantea que es función de la educación permitir que se 'aprenda a ser', dando a la educación la función de "… *conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación necesarias para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino"* (p:106-107). El logro de esta meta de la humanidad solamente se puede fomentar cuando se está en ambientes escolares no autoritarios, sino en aquellos en que medien los valores de convivencia y que se dedique espacio para reflexionar con claridad el qué, el por qué y el para qué de cada uno de ellos, esto es precisamente lo que se rescata de las experiencias reseñadas en este estudio.

La búsqueda de alternativas para facilitar que la escuela sea un espacio en el cual se pueda alcanzar la identidad individual y colectiva, que permita el mejoramiento de la calidad de vida de toda la comunidad que está a su alrededor (con la esperanza de que trascienda incluso más allá de un espacio físico y un tiempo determinado), solamente se puede alcanzar a través de un adulto que está dispuesto a ceder en el

concepto y en la acción de cómo ejercer el control y el poder; el cambio se da cuando se logra el convencimiento de que todos los actores del proceso educativo, incluso el maestro, son ganadores en la aventura de convivir armoniosamente.

Se mencionan a continuación una serie de características que en los relatos se destacan con respecto a los líderes o al ejercicio del liderazgo, todas ellas forman parte de las condiciones que la teoría señala como propias de las personas que lideran procesos exitosos, entre ellas se puede mencionar la tendencia a la construcción de afectos y conocimientos, el compromiso y el empeño hacia la tarea, la comprensión, la voluntad permanente de hacer el bien, las buenas estrategias de comunicación (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 las realidades 'de nacimiento' que tuvo cada una de las innovaciones; aunque las vías fueron distintas, el resultado, se puede plantear así en singular, tiene un denominador común: participación, convencimiento, apoyo, credibilidad, compromiso.

Al analizar cada una de las monografías se encuentra que en todas ellas esos caminos, al iniciar, tuvieron dificultades, sea porque el nacimiento de la inquietud 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), fue necesario invertir tiempo y recursos para lograr el convencimiento de, al menos, una buena parte de la comunidad educativa. Todas las propuestas fueron innovadoras, requirieron trabajar la legitimidad y en este aspecto varían las estrategias seguidas,

asimismo, varían los niveles de compromiso asumidos por la comunidad educativa, incluyendo en este apartado el nivel técnico y el político de los sistemas educativos.

"…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" Escuela Justo Sierra. Texto de la monografía

"… 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 apoyos. 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…" Escuela José Martí. Texto de reporte de seguimiento.

"… 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…" Escuela Aliro Lamas. Texto de la monografía.

Como puede apreciarse en los citas anteriores, los proyectos lograron legitimar sus acciones; unos más rápido que otros, pero todos ellos manifestaron éxito en este aspecto.

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 que estaban dispuestas a asumir el reto de provocar el cambio, o bien legitimar el contenido mismo de la innovación. 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 Ca-

lica de Chile y su programa VALORAS, la Universidad de Costa Rica por intermedio del Instituto de Investigación en Educación (INIE), la Ibero de León, Guanajuato, el ITESO en Guadalajara, Jalisco. Las secretarías de Educación y diversos programas que tienen, por ejemplo, el Programa de Escuelas de Calidad al que se adscribió la Escuela Idolina Gaona

Una amenaza que se cierne sobre estas innovaciones, a pesar de los esfuerzos y la legitimidad alcanzada en la comunidad educativa, son los altos grados de incertidumbre o riesgo en su desarrollo, pues en muchas ocasiones, dependen 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. Un ejemplo de esto puede apreciarse en la siguiente cita:

"… 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…" Escuela Aliro Lamas. Texto de la monografía.

El común denominador de estas innovaciones está en la búsqueda de resolver problemas de convivencia a través de los valores y el manejo de las relaciones interpersonales, (maestros-alumnos; maestros-familia; escuela-familia; escuela-maestros; escuela-alumnos; alumnos-familia, cuerpo directivo, comunidad, etc.); se debe tener presente que el problema genera incomodidad, este es el detonante en la búsqueda de soluciones y el planteamiento de las acciones propias que van a resolverlo a mitigarlo.

Para que la acción sea efectiva hay necesidad de realizar cambios y es precisamente en este punto en donde se puede bifurcar la legitimidad; en términos generales se podrían visualizar dos grandes opciones; una opción sería recurrir a problematizar las situaciones y enfrentarlas a partir de considerarlas una crisis o un caos, con soluciones difíciles, marcadas por la búsqueda de 'culpables' (en ocasiones se culpabiliza a

la familia, o esta, a la escuela) o 'chivos expiatorios' (chicos y chicas a quienes se etiqueta con el calificativo de problemáticos), o bien plantear las acciones como oportunidades. Esta segunda opción es a la que apostaron las escuelas estudiadas, de ahí que aunque el proceso de cada una de ellas es diferente, en el momento de realizar el estudio, en todas ellas, 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 cotidianeidad, 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 a la atención a las necesidades que se puedan ir presentando con una actitud abierta, dialógica y flexible. En todo caso, la meta, objetivo, fin último, ideal (en la literatura le dan diversos nombres), 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 adaptación. En los casos estudiados el proceso de 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 de que es necesario cambiar la realidad, 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, en la que las familias se han incorporado como agentes activos de la innovación, debidamente guiados y con claros límites de 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*"[85] .

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, sistematización y apoyo se convierten en la fortaleza para incorporar, de manera innovadora, a la comunidad educativa, tal y como se valida en la monografía a través de las expresiones del estudiantado, el cuerpo docente y directivo y de las familias entrevistadas.

En las expresiones siguientes, tomadas de las monografías se pueden apreciar algunos de los aspectos señalados

" … 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". Escuela Aliro Lamas. Texto de la monografía
"… 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…" Escuela Idolina Gaona. Texto de la monografía

[85] Texto en la monografía

"… Yo creo que el que haya un equipo que piense en la convivencia… es algo que claramente no se da en cualquier colegio…. Y eso para mi gusto es acertado…" Equipo de convivencia de la Escuela Monte Asís. Texto de la monografía.

"… 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…" Villa Educare. Texto de la monografía

"… creo que lo más importante de rescatar de esta experiencia es el que sí se puede tener un cambio si se tiene el deseo y el compromiso sincero, se puede 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, ya que se sabe que si existe el deseo y la disposición se puede lograr un cambio positivo que beneficia al estudiante que es nuestra razón de ser." Maestra. Escuela José Martí. Cuestionario aplicado.

Peralta, Victoria (1996:50)[86] se refiere a la importancia de la participación en la vida escolar de todas las personas que conforman la sociedad. Indica que cada una de ellas tiene un papel que cumplir. Señala que:

> *"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, que es lo que permiten las instituciones educativas a través de su existencia en todos los ámbitos de un país."*

4.- Límites en el protagonismo de los distintos agentes

La preocupación por clarificar quienes son los agentes del proceso y, además, de que todos tengan los límites de su participación claramente establecidos es una de las estrategias que se utilizaron en los siete casos

[86] Peralta Espinosa, M. Victoria (1996) **El currículo en el jardín Infantil (un análisis crítico)** Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

estudiados. 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 fueron poco a poco incorporándose 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 fue mucho apoyo de M de tenerme como que paciencia de… bueno como que de hazle así, le vas a hacer así y así, y no sí fue mucho acompañamiento más bien yo siento que fue mucho el tiempo, porque sí fue toda la tarde, estar viendo a ver qué ponía, qué planeaba, de dormirme tarde, o sea, sí era de... ¡Ay! ¿No? 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 hacia, la reflexión con ella". Villa Educare. Entrevista con una maestra. Texto de la monografía

Una mamá al respecto aporta lo siguiente: "Porque yo digo que la escuela es para los niños y por eso se les puede mandar su torta, se les puede mandar su desayuno, como en otras aulas. Por ejemplo en Salvatierra yo nunca he visto que las mamás estén adentro de la escuela dándoles lunch." Escuela Justo Sierra. Texto de la monografía

"…hay un buen ambiente donde realizar, donde estar, donde convivir, para los niños, para nosotros como lugar de trabajo, en general hay una buena convivencia…"Escuela Aliro Lamas. Grupo de Profesores. Texto de monografía

Sin embargo, como sucede con toda propuesta, hay agentes que se requieren clarificar y delimitaciones que aún hay que resolver. En cuanto a los límites se observan aspectos como el que se señala a continuación:

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. 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 Fantasía" (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?". Huellas. Texto de la monografía

Un tercer aspecto a considerar en cuanto a los límites, es lo relativo a los problemas y conflictos interpersonales. Trivelli y Nieto[87] (S.f.), hacen una diferencia entre ambos conceptos, señalan que los problemas interpersonales son situaciones en las que las personas se sienten amenazadas en el logro de sus objetivos, sean estos laborales o personales y que los conflictos interpersonales se refieren a la percepción de la amenaza provoca efectos de tipo emocional que, generalmente, entorpece el desempeño de la persona causando dificultades en el ámbito psicosocial.

En los casos estudiados, la investigación histórico-social que se ha realizado, permite interpretar que en algunos de ellos se presentaron problemas interpersonales, a modo de ejemplo, se rescata de la monografía de Villa Educare:

"*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*

[87] Trivelli y Nieto (s.f) Liderazgo Estratégico. Fundación Semilla. Recuperado de http://escsindical.wordpress.com/modulo-habilidades-directivas-y-de-liderazgo/Consultado el 23 enero 08

les mande un reporte'. (...) Yo hablé con el niño, pero la maestra eso no lo veía como 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.".

Situaciones como esta 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 fueron la salida que buscaron en la escuela de Villa Educare.

Por su parte, los conflictos interpersonales no se evidencian en las monografías lo que deja una sensación de que las personas que lideran las experiencias se han movido guiadas por valores como el respeto, la tolerancia, el convencimiento y la búsqueda del consenso, valores indispensables para el logro de la convivencia armónica y la integración de la comunidad educativa. 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. Los sentimientos forman parte de la cotidianeidad de estas escuelas, proyectándose desde el aula. Se puede concluir que algunas de las personas que mostraron resistencia lo hicieron de forma pasiva, lo que permitió a las propuestas seguir su curso y más bien fueron los resultados los que facilitaran que estas personas se involucraran.

Finalmente, en cuanto a los límites de las personas involucradas, se podría decir que la gran mayoría logra reconocer que los cambios son necesarios y que se pueden enfrentar y adaptarse a ellos, esto lo logran a partir de un proceso de reflexión y diálogo. También se asume con claridad la importancia de correr riesgos si se quiere cambiar la realidad (o realidades) que se quieren cambiar, las dificultades se debe aprender a mirar desde nuevas actitudes, orientadas a considerar que son oportunidades y especialmente es importante mencionar que las personas que participan en estos proyectos de innovación, así como las

que los lideran deben tener una disposición a aprender constantemente, a ser flexibles y reflexivas, esto se evidencia en las monografías presentadas.

5.- Participación, delegación y corresponsabilidad en el curso de la innovación

Siguiendo a Aznar[88] (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 propuestas por la Comisión Europea (1996:84) y que adaptados para este estudio, permiten analizar la participación en los proyectos de innovación realizados en las escuelas. Algunas de estas características se señalan a continuación y se procura poner un ejemplo de la dinámica encontrada en las monografías:

- *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.
- Rel*acionar 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. En todo los casos, las entrevistas, los documentos analizados, los cuestionarios aplicados apuntan a que 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 cotidianeidad de la vida familiar. De tal manera que, la

[88] Pilar Aznar Minguet (2004) **La agenda 21 escolar: proyecto de participación comunitaria en la educación para el desarrollo sostenible.** Recuperado el 18 de enero de http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2004_04aznar.pdf

innovación, trasciende el presente y se convierte en autosostenible en la vida cotidiana del centro educativo, siendo en el caso Huellas donde se materializa este ideal y llega incluso, como se mencionó líneas arriba, a incorporarse en la vida de la escuela.

- *Usar una terminología comprensible para el público*, se agregaría que también materiales. 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 participantes en los procesos educativos. En la discusión sostenida con las maestras de la Escuela José Martí, los resultados de una propuesta surgida a partir de un proceso de investigación universitario, se pone en práctica y los resultados mejoran notablemente las relaciones de convivencia, el manejo del aula y la participación de todos los agentes educativos. Esta misma experiencia se desprende de la monografía de la Escuela Idolina Gaona de Cosío, en la cual la participación de las madres en la vida cotidiana del centro educativo, con funciones claras y delimitadas, ayudó a 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 su participación así como delimitado su ámbito de acción. Incluso, como ya se mencionó, 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 hacia la perseveración de los ideales que se propusieron, sin embargo, las amenazas provocan vulnerabilidad, particularmente cuando se trata del financiamiento, la asignación de tiempos y el espacio horario necesario.
- *Perseverar en la búsqueda de soluciones alternativas ante los problemas que se resisten.* Este es un aspecto de gran importancia para el éxito de los proyectos. En los centros educativos no todas las personas han estado dispuestas a asumir el cambio. La resistencia forma parte de los procesos realizados y en casi todos los casos se han realizado acciones concretas que logran el acercamiento de las personas

más resistentes, esto se ha realizado en un marco de respeto y tolerancia.

- *Accesibilidad a los procedimientos de toma de decisiones mediante la aplicación de mecanismos de apertura y transparencia*. Esta característica es quizá uno de los ejes de convergencia en las escuelas estudiadas. En todas ellas la toma de decisiones se realiza en forma democrática, clara e informada. Esto ha permitido, como se mencionó en el apartado anterior, un alto grado de legitimidad y compromiso.
- *Subrayar el concepto de equipo de trabajo.* En todas las monografías que fundamentan este estudio la orientación participativa parte del principio de que el trabajo de convivencia y de integración debe ser realizado en conjunto (estudiantes, familia, cuerpo docente, cuerpo directivo, personal administrativo y de apoyo). Podría lanzarse la hipótesis de que el hilo que permea la cohesión de grupo es la propuesta valoral que realizan los equipos de trabajo. El compromiso como valor inicial, el respeto, la responsabilidad, la motivación y el interés está presente a lo largo de las monografías realizadas.

Al momento de realizar este análisis, en la mayoría de los centros educativos la propuesta de innovación está en desarrollo, a excepción de la escuela chilena Aliro Lamas, en que las acciones se están desarrollando en un trabajo más de tipo individual que colectivo y más como reminiscencia del desarrollo anterior de la propuesta.

6. Visión de los actores sobre la innovación

Paul E. Heckman[89] (citado por Stolp, 2004) menciona que en los centros educativos la cultura escolar está basada en "*las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directore*s". Lo anterior implica que las acciones educativas se deben encauzar en la búsqueda de los valores esenciales para que sean estos los que las guíen la convivencia entre los diferentes autores.

El cambio es parte de la innovación, como se mencionó líneas arriba, pero como todo cambio provoca resistencias o conflictos. Como señala

[89] Heckman (1994) En Stolp, Stephen, (1994) Liderazgo para la cultura escolar (Leadership for School Culture). http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm. Recuperado el 10 enero 2008

Ianni y Pérez[90](2000), parten del concepto de que los conflictos siempre van a estar presentes en el centro educativo, son inherentes a la convivencia. Señalan que cuanto los conflictos se miran "desde afuera", piensa en varias cosas, esta guía se va a utilizar para mirar la visión de los actores de la comunidad educativa hacia el cambio (provocador de discrepancias y acercamientos).

a) *Identificar las situaciones de conflicto*. En los casos en estudio se puede apreciar que, precisamente los proyectos de innovación propuestos pretender dar un marco referencial a dos aspectos; por un lado a las situaciones de inclusión educativa de niños y niñas que presentan deficiencias o trastornos de diversa índole, incluidos los de comportamiento, y por otro, los que corresponden al manejo de la disciplina o conductas inadecuadas que perturban la dinámica escolar. Estas últimas enfocadas a través del análisis de los valores y otras desde la disciplina escolar. La característica principal de los casos en estudio es que todos parten de la identificación de una necesidad y por diversos medios se identificaron dando lugar a una propuesta. Por ejemplo en el caso de la monografía de Monte Asís se describe el procedimiento utilizado para la resolución de conflictos, tal y como se señala:

"…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…", Escuela Monte Asís (subdirectora, grupo de profesores)

Como se puede apreciar, en la Escuela se han identificado las situaciones de conflicto, de tal manera que si las personas tienen clara la intencionalidad, aunque manifiesten la necesidad de seguir trabajando en otros aspectos.

[90] Ianni, Norberto y Pérez , Elena (2000) La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Editorial Paidos. Argentina

b) Revisar el desempeño de roles y funciones.

"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, no hay que necesariamente centrarse en los contenidos de las reglas, sino más bien en la construcción de consensos para establecerlas". Escuela Justo Sierra. Texto de la monografía

Como se aprecia en la cita anterior, y al igual que en la mayoría de los casos en estudio, hay un esfuerzo importante para darle a cada una de las personas que conforman la comunidad educativa su lugar en el proyecto con una clara definición de sus responsabilidades y de los ámbitos de acción que pueden tener.

b) Analizar la comunicación entre los distintos miembros y niveles.

"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". Villa Educare. Texto de la monografía

"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." Proyecto Huellas. Texto de la monografía

"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". Escuela Monte Asís. Texto de la monografía.

La comunicación es el factor clave para la resolución de conflictos y dificultades. Los canales claros y con buenas habilidades para es-

cuchar y para ser asertivos, se han 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.

d) *Desarrollar la capacidad de escucha y generar la seguridad de ser escuchado.* Es necesario decir que en todos los casos se ha trabajado de manera importante la capacidad de escuchar como parte de las estrategias de la convivencia. Todas las personas que conforman la comunidad educativa tienen la certeza de que van a ser escuchadas. En el siguiente ejemplo esto puede percibirse:

"Entrevista colectiva entre directoras, maestro, padres y alumno(s) involucrado(s). Ésta se emplea 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." Villa Educare. Texto de la monografía

"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 de inmediatamente. Estos niños reaccionan inmediatamente con golpes, no esperan a que se les explique, simplemente agrede 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". Descripción de una conducta que se está trabajando con los niños de la Escuela José Martí. Texto de la monografía

"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…" Escuela Monte Asís. Grupo de Padres

e) *Planificar y realizar actividades y acciones que faciliten la participación positiva de todos los actores y promuevan el compromiso con la institución* Las escuela Justo Sierra e Idolina Gaona, son ejemplos muy claros de cómo se planeó la incorporación de las madres (y los padres en ocasiones) a la dinámica de la escuela, Un elemento común a todos los centros educativos es la búsqueda de capacitación constante que permita a los agentes del proceso desarrollar habilidades que promuevan la convivencia y la integración. El apoyo que brindan las Universidades a la mayoría de las innovaciones es una forma de visibilizar la necesidad que tienen de un apoyo calificado.

Finalmente las escuelas estudiadas tienen también que resolver las divergencias entre los agentes, esto se puede mirar en las siguientes citas, que es representativa de los momentos de adaptación y ajuste por las que han pasado las experiencias reseñadas:

"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…" Escuela Monte Asís. Grupo de Padres

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. Villa Educare. Texto de la monografía

A manera de conclusión

La mejor conclusión la encontré en la lectura *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja de* Inani[91] quien 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, forma diferentes para lograr la convivencia escolar, convencidas las personas lideres de la experiencia, así como el resto de los agentes educativos, de que solamente de esta manera es posible el cambio educativo que permita el mejoramiento de la calidad de la educación, así como trascender a lo rutinario, a lo establecido, y con esto lograr el fin último (y primero) de la educación, la posibilidad de que las personas se construyan a sí mismas en la compañía de los otros.

[91] Ianni, Norberto (2003) *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

3.3 Comunidad educativa, un proceso de formación para la respons-habilidad.

María Cecilia Fierro E.
Con la colaboración de Patricia Carbajal
Red Latinoamericana de Convivencia Escolar
México. Universidad Iberoamericana León.

Introducción.

El presente ejercicio 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.

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, siguiendo a Villoro, como *"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 alrede-

dor de la educación. Para que asociaciones de personas que laboran en escuelas constituya una comunidad, afirmará Villoro que 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 s. 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?

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 moral[92], 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, deliberan y van tomando decisiones en función de aquello que con mayor claridad los remite al sentido más profundo de su quehacer en la escuela.

[92] 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.

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.

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 en una comprensión del funcionamiento moral como una forma de *acción mediada* (Tappan, 2006: 1). El concepto de *apropiación* nos permite ir más allá de la noción de interiorización, y con ello destacar el proceso por el cual las personas participan en tanto que *agentes,* esto es, como "individuos-actuando-con-significados-mediacionales", en contextos en los cuales son relevantes las consideraciones sobre poder, privilegio y autoridad (Wertsch, 1995 citado en Tappan, 2006: 5). El orden subjetivo puede apreciarse como estrechamente ligado con las estructuras y procesos sociales en que los agentes educativos se desenvuelven.

Siguiendo esta perspectiva teórica, nos propusimos identificar evidencias de lo que el proceso innovador está propiciando 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 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 escu-

char 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 esta', 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 mismo 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 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 escuela[93]. Es decir, el desarrollo de tales habilidades ocurre debido a que la manera de llevar a cabo ciertos procesos de la

[93] 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.

vida escolar parece seguir una lógica cíclica en la cual se desarrollan procesos como los siguientes:

Figura 3.

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 vive 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.

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 experien-

cias 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 solo la construcción activa por parte del sujeto, sino el papel de guía y soporte de otros, la asistencia pro-activa. (Crawford, 2001: 113)[94].

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

[94] Este concepto, desarrollado fundamentalmente por Wertsch (1991, 1995) y retomado por (Crawford, 2001; Tappan, 2006: 1) para el estudio del funcionamiento moral, nos 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).

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, 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 porque ya esta chato de que te digan todos los días los mismo, lo hace sin querer…" (Grupo de Estudiantes, estudiante nuevo. Monte de Asís)

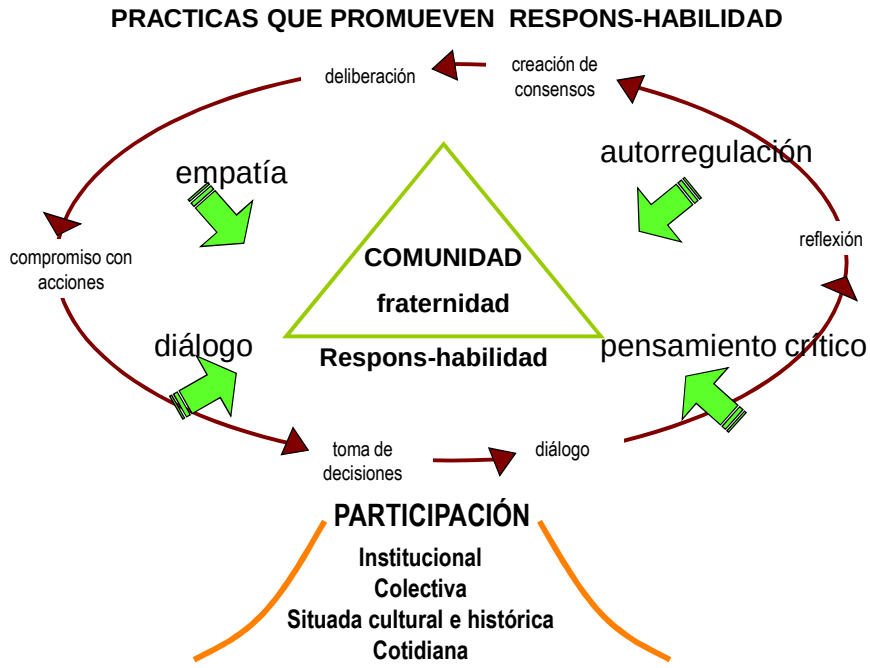
Sin embargo, la lectura de las experiencias significativas que son reportadas a través de las voces de los agentes así como el relato mismo del proceso de cada escuela nos llevó a darnos cuenta de dos cuestiones importantes que nos llevan a seguir adelante en este ejercicio de lectura transversal de los casos:

La participación, núcleo de las prácticas que construyen un *orden moral* basado en la respons-habilidad.

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 reali-

zan 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)[95]

Para este trabajo preferimos hablar de ***prácticas que construyen respons-habilidad*** **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)

[95] 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)[95]

"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 cual es la fundamentación de lo que se va a hacer…saber donde viene. Que el centro de padres entendiera por qué tenían que haber normas de convivencias, 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 que temáticas son las que más se necesitan en su grupo, por ejemplo, solidaridad, responsabilidad y sobre eso centra el trabajo valoral del grupo. Además se invita a personal para que desarrollen pláticas sobre esos temas" (Salvatierra)

Observamos es 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-cutural-valoral de

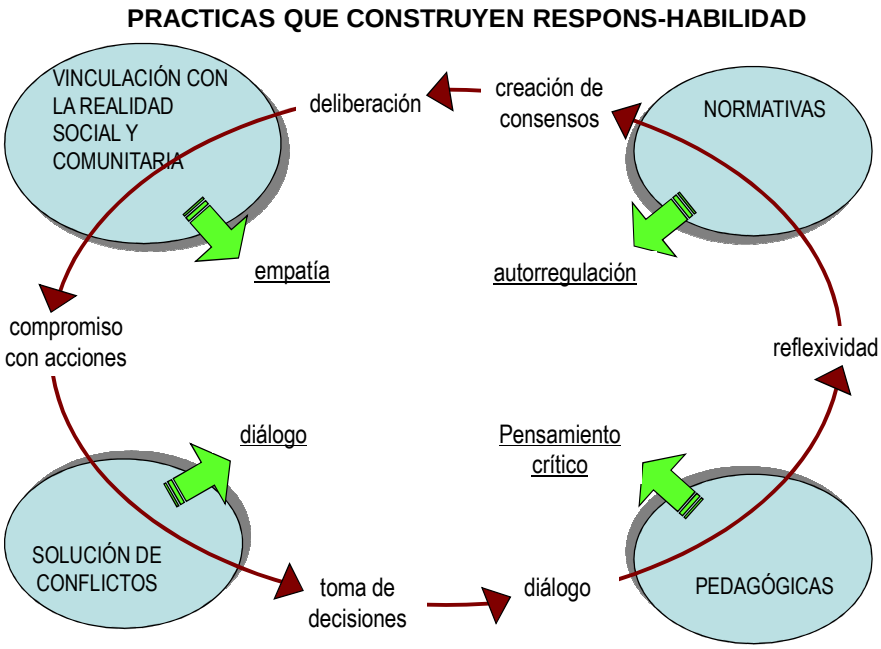
las prácticas, con aquello que se respira en la escuela y se aprende por contagio, yendo más allá de la repetición de rituales o actividades.

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 asociadas a la construcción de respons-habilidad?

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 respons-habilidad de los miembros de la comunidad escolar:

Figura 5



1) 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 juntos 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 directa-

mene. 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)

2) 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 como 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." 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 y distinguiendo en forma más clara distintas categorías de orden moral, como son: actitud, valor, hábito, donde los niños mayores trabajan ya a partir de grandes temas y pueden distinguir uno y otro orden de manera más precisa. (Villa Educare)

3) 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.

"…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 angustia 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. . Es la hora del almuerzo que está organizado 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).

4) prácticas relativas a la resolución de conflictos.[96]

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 mismos proceso, formar comunidad. No se "aplica una técnica", una sanción ni se realiza una "acción" de concertación. Se trata de una

[96] La participación de los distintos actores es diferente en cada institución.

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 de 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 estés 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 sugerenci(…), (Villa Educare)

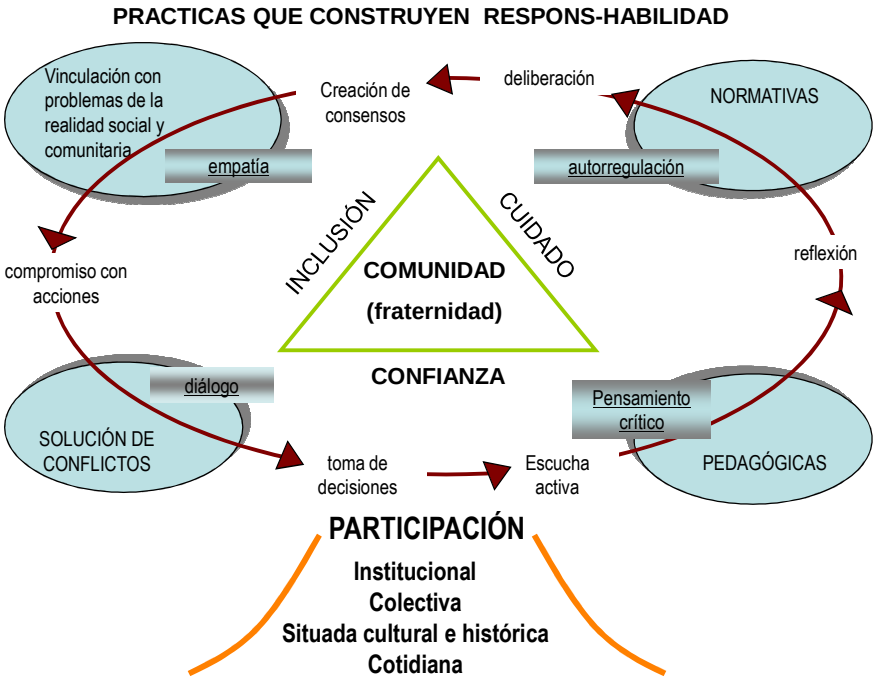
"Con diálogo con los alumnos del conflicto, luego en grupo, con los padres de familia y por último con el grupo de apoyo."… "Diálogo, donde prevale el sentido común, discusión sobre las consecuencias de los actos, lo que se les promete se les cumple, esto quiere decir, que si hay un acto correctivo no 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 recurro 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)

La figura 6 resume los hallazgos que ofrece el análisis de siete experiencias de escuelas innovadoras en función de la pregunta por lo que hay en ellas que pueda contribuir a la construcción de responshabilidad 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.

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.

Figura 6



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, si hubo cambios… tu 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)

Apéndice. Algunos interrogantes para nuevas búsquedas.

Si volviésemos a los casos con vistas a analizar la configuración de las *prácticas morales* en el contexto de sus innovaciones podríamos responder quizás, una serie de interrogantes que queda pendiente. ¿Por qué fracasan algunas escuelas que estaban comprometidas como aprendices de comunidades educativas? ¿Sus prácticas morales no eran tales, sino únicamente simulacros o esqueletos vacíos de contenido moral?, ¿el tiempo no fue suficiente para configurar un orden moral que aportara el sustrato cultural necesario para convocar de fondo voluntades en orden de construir una verdadera fraternidad y a falta de ello tuvieron tan solo atisbos de prácticas morales?, ¿es preciso una temporalidad bien delimitada para sospechar que una masa crítica de los agentes ha dejado de ser "legítimo participante periférico" para constituirse en comunidades de practicantes, en *hábiles respondientes*? O ¿hay acaso un tema de fondo, relativo a la articulación entre prácticas y su contexto histórico de referencia, para asegurar que se genere un dinamismo que desde dentro observe, reflexione y recree de manera permanente tales prácticas?; configurar una praxis, ¿qué condiciones exige de parte de agentes que habiendo imaginado el proyecto, tienen el encargo de dar Asistencia a otros que se van introduciendo en este modo de ser escuela?, ¿se trata de un proyecto siempre inacabado por cuanto los agentes educativos se mueven, rotan, se distancian, se desencantan o una escuela puede lograr configurar con relativa estabilidad un orden cultural y moral basado en la respons-habilidad?

En fin son muchas más las preguntas que el ejercicio abre que las que responde.

Para introducir una última pista sugerente para reflexiones ulteriores a propósito de estos últimos interrogantes. Los trabajos de Engeström (1987) y sus aportes relativos al concepto de "expanding learning".[97]

[97] Exponente de la llamada "tercera generación" en la evolución de la teoría de la actividad histórico-cultural creada por Vygotsky con la idea de mediación, con la triada sujeto, objeto y herramienta cultural, a la que ya nos hemos referido y cuya limitación se reconoce en haber mantenido el foco en el individuo, se reconoce en los trabajos de Leontiev (1981: 210-13) un salto fundamental al reconocer la diferencia entre la acción individual y la actividad colectiva, asunto que no llega a graficar.

Engestrom, de origen finlandés y otros, han emprendido búsquedas décadas atrás, en las cuales la idea de "las contradicciones internas de las fuerzas del cambio y desarrollo "se ha tornado en principio guía de la investigación empírica y se plantea la necesidad de desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la multiplicidad de perspectivas y voces, así como las redes entre sistemas de actividad interrelacionados

"Desde el punto de vista de la historicidad, la herramienta llamada "ciclos expansivos" consiste en afirmar que no existen cursos predeterminados en el desarrollo unidimensional. Lo que es más avanzado, lo supone "ir hacia delante", no puede definirse utilizando estándares definidos externamente. Las decisiones son tomadas localmente, al interior de ciclos expansivos ellos mismos y bajo condiciones de incertidumbre y búsqueda incesante. Así no hay decisiones arbitrarias. Las contradicciones internas de un sistema de actividad dado, en una fase específica de su evolución puede ser mejor o peor identificado, y ningún modelo de futuro que no se haga cargo y atienda esas contradicciones puede eventualmente cambiarlo de la condición de sistema no-expansivo. Un sistema de actividad es en esencia una conformación polifónica. Un ciclo expansivo es una re orquestación de esas voces, desde diferentes puntos de vista y bajo las aproximaciones de varios participantes. La historicidad, desde esta perspectiva, supone identificar los ciclos pasados del sistema de actividad. La re orquestación de múltiples voces aparece dramáticamente facilitada cuando las diversas voces son consideradas desde su contexto y trasfondo histórico, como especies de capas en una alberca de competencias complementarias al interior de un sistema de actividad." (Engeström, 1991a, p. 14-15)

Finalmente en un documento reciente (Engeström, 1996b), recomienda la reconceptualización de desarrollo en función de tres líneas paralelas: (1) en lugar de considerar el desarrollo como perfeccionamiento, el desarrollo debiera ser visto como parcial destrucción y rechazo de lo viejo; (2) en lugar de enfocar únicamente la transformación individual, el desarrollo debiera ser visto como transformación colectiva; (3) en lugar de destacar solamente los movimientos verticales hacia niveles superiores, el desarrollo podría ser visto como un movimiento horizontal que atraviesa fronteras."

Aplicado al campo de la educación moral y a la comprensión de procesos relativos a *asociaciones de personas, aspirantes a constituirse en comunidades educativas,* estas consideraciones pueden sugerir nuevas y ricas aproximaciones a experiencias de búsqueda genuina como las que este estudio ha integrado.

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. y 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.

Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* Amorrotu, Buenos Aires.

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to Developmental research. http://lchc.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/Componentsfromclmer/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. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la Práctica Docente desde los Valores.* México: GEDISA.

_____ (2006) *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva de nivel básico.* Tesis Doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

_____ (2007) "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.

Halstead, J. y Taylor, M. (2000). "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. Y 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.* Mexico: Plaza y Valdés-UNAM.

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.* Mexico: Fontanella

Power, C. (1988). "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.* Barcelona: Paidós.

Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral.* Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P.(1996) *Sí mismo como otro.* Siglo XXI, México.
Solomon, D., Watson, M. y 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. y 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*. Madrid*: Visor*.
Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
Yurén, T. y Araújo, S. (2007). *Caleidoscopio: Valores, Ciudanía y Ethos como Problemas Educativos.* México: Universidad Autónoma de Morelos. Ediciones La Vasija.

3.4..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.
México, ITESO.

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 o acciones y actitudes mediante las cuales se trata de orientar la actividad hacia las 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 identifica 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 intenta referirlas a una o 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 en vivencias y situaciones la realidad de las tales estrategias.

A. 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 a las actitudes que llevan a los actores a buscar o in-

tentar congruencia física y emocional en sus palabras, gestos, discursos, acciones concretas y propósitos, especialmente cuando esta 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 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 aun 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 y los que es posible allegarse con los aliados, para aplicar lo aprendido y enriquecer la práctica docente; y requiere de 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 intelecciones.

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 de por sí cargada de tareas y rutinas. Con esta estrategia la innovación constituye las prácticas escolares. Con esta estrategia 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 la ac-

tividades 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.

Cita: 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 y re 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. Implica reconocer la sensibilidad que atraviesa y preña la relación entre sujetos diversos. 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.

B. 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. En 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 construye 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 re-

glas, sino en la construcción de consensos para establecerlas. En algunos casos no se llega a la construcción participativa de reglamentos pero si 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.

Cita: *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 irlas mejorando cada vez más. Ver Pág. 47 supr.*

b. La solución de conflictos. En esta acción se visualiza como las escuelas estudiadas disponen de alguna clase de procedimiento (pasos formales para resolver) 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 lasa 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 de manera que cada actor educativo elige la forma de tomar parte en la construcción del proyecto, se convierte 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 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.

C. 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 comprehensiva 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, y toda la persona, que habitan las escuelas, aunque en ciertos caos 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 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 con fruto 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 excluible.

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 aun 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, costum-

bres 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 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" di-

mensión simbólica (antes que una "nueva" dimensión valoral), capaz 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, sin excluirla (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 hacía una socio antropología del símbolo, que enfrente el reto de una socialización en un mundo de símbolos nuevos e inéditos; esta idea[98] 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 aun pueden socializar y a abrirse a los nuevos símbolos que la sociedad en su conjunto este 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 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 pedago-

[98] Ver Mardones; José M. (2003), *La vida del símbolo*, Sal Terrae. Madrid.

gía 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 legitiman por igual. Así el contrato se centra pedagógico se centra en acoger ese nosotros, cuidarlo y hacerlo productivo para todos.[99]
La convivencia deja de ser un concepto que corresponde aprender y aplicar para constituirse una experiencia de socialidad, a su vez constitutiva del sujeto, en cuanto persona que entiende y valora, del agente en cuanto 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

1. Cullen; Carlos (2004) *Problemas ético – políticos de la educación.* Paidos, México
2. Mardones; José M. (2003), *La vida del símbolo*, Sal Terrae. Madrid
3. Maslow, Abraham (1968) *El hombre autorealizado.* Kairos, Barcelona.
4. Rogers, Carl (1970) *Educación y libertad.* Paidos. Barcelona.
5. Todorov, Tzvetan (1991), *Nosotros y los otros*, (traducción: Martí Mur Ubasart) Siglo XXI, México.
6. Todorov, Tzvetan (1995) *la vida en común: Ensayo de antropología general.* (Traducción: Héctor Subirats) Taurus, Madrid.

[99] Ver Cullen; Carlos (2004) *Problemas ético – políticos de la educación.* Paidos, México

3.5. Notas para Política Publica

Construcción colectiva

Con base en los casos y los trabajos transversales, se hacen finalmente sugerencias para políticas escolares y políticas públicas en relación a la gestión y evaluación de los aprendizajes, gestión directiva, gestión de la normativa institucional y gestión de la participación comunitaria. Se agrega un quinto foco: la gestión de las relaciones extrainstitucionales

1. La gestión y evaluación de los aprendizajes

a) La gestión y evaluación de aprendizajes, - aquello que otorga el sentido último de la agencia escolar, y por quien la mayoría valora una escuela-, no parece ser para todos los innovadores en convivencia escolar uno de los motivos por el cual se innova en convivencia escolar.

   Hay dos casos, los que surgen de la idea de hacer una escuela-nueva, distinta a la oferta existente, donde la convivencia y el aprendizaje están imbricados de la partida. Tenemos datos de uno de ellos, respecto a lo exitoso que ha sido en términos de resultados de aprendizaje medido por pruebas nacionales.

   En el resto de los casos, la gesta por un orden distinto de convivencia parte motivada por problemas más específicos de convivencia: integración, educación de valores, disciplina. Y, por el contrario, algunos de estos plantean que el hecho de ocuparse de la integración, tiende a asociarse por la comunidad con que tendrá resultados menos exitosos en los aprendizajes académicos[100].

[100] Paradójicamente, como comenta Fierro y otras en relación al caso Villa Educare, el éxito en la agencia de integración, les ha resultado una desventaja a la hora de conseguir matricula. La comunidad supone que el hecho de incluir estudiantes con necesidades educativas especiales, tendrá un efecto de deterioro en el aprendizaje de sus niños "normales".

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, por cierto.

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, dialogo y organización. Un modo que a la vez socializa en una moral que permite desarrollar las notas características de la sociedad del siglo XXI".***

Así y todo, no se resuelve el tema de la integración de los estudiantes con dificultades y su efecto comunicacional de deterioro de los aprendizajes académicos de los que no tienen esas necesidades educativas especiales. La creencia es que el tiempo que se ocupa en el estudiante con dificultades para el aprendizaje va en contra del estudiante normal. Creencia por cierto nada de descabellada, si la meta de la escuela es solo aprendizajes académicos y las evaluaciones nacionales refieren solo a ellas.

Algo que ilumina este punto es la evidencia que muchos casos explicitan, de que el fenómeno, estrategias y cuestionamientos que el hecho de integrar echa a andar, provoca en las escuelas una reflexión que beneficia a todos en su currículum formativo de las habilidades y valores de con-vivencia. 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 beneficial el aprendizaje, el fenómeno de "aprender a integrar" de la escuela, es en si

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 tienda al concepto de alteridad, vs. de al de diversidad y diferencia[101]
- Que se avance en estrategias para usar pedagógicamente al otro-diferente, demostrando los beneficios, no solo socializadores, de la integración. (Las teorías socio constructivistas del aprendizaje otorgan pistas para esto, que habría que recorrer en conjunto con proyectos que han avanzado tanto en modelos de integración como Villa Educare).

Una de las lecciones más consistentes de la escuela Villa Educare, es que la integración obliga a cambiar el énfasis por lograr metas, por el del esfuerzo, y del respeto por cada uno de los que está en el proceso de aprender. Implica centrarse en el proceso de aprender, más que en el resultado o la competencia, lo que bien manejado e incentivado es mucho mejor como ambiente de aprendizajes profundos.

b) Una segunda lección para la gestión de los aprendizajes, refiere a la importancia de los talleres de reflexión pedagógica. Mucho se ha abundado en explicaciones y argumentos teóricos para mostrar que ella es un factor poderoso de cambio y desarrollo institucional. No sucede sin embargo en la mayoría de las escuelas que exista un espacio sistemático de reflexión pedagógica, y cuando se pretende hacer, resulta difícil la práctica de la reflexión. Una hipótesis es que la cultura escolar no considera reflexionar, como postura epistemo-

[101] , Como lo sugiere Miguel Bazdresch en las lecciones que deriva del caso Huellas.

lógica (solo norma y expone verdades); otra es que el énfasis en lo puramente académico inhibe la práctica regular de la reflexión, que es lo que se observa en las escuelas que lo logran reservar este espacio de reflexión.

c) En todos nuestros casos, el espacio de la reflexión pedagógica de los docentes es visto como soporte de la innovación. El lugar donde se crean los significados compartidos que originaran los nuevos órdenes de convivencia y de accionar pedagógico. Cabe hacer notar que la reflexión de la convivencia y o de valores, siempre refiere a lo cotidiano y esto a lo pedagógico, porque es la acción que constituye la acción escolar. Entonces, cuando se reflexiona la cotidianeidad se está reflexionando la acción educativa y los contextos de aprendizaje. Importante para de-construir la creencia de que al reflexionar convivencia se gasta el tiempo que debiera usarse para lo pedagógico.

   Otra consecuencia relevante de la actividad reflexiva de lo cotidiano, es el desarrollo de la competencias de pensar y actuar reflexivamente en el momento presente: una capacidad de vivir en el aquí y el ahora. Esto releva 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. Se favorecen los aprendizajes para desenvolverse en un contexto de pluralismo moral en el cual se han debilitado las fuentes tradicionales de autoridad, propias del siglo XXI.

   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 logres constituirse como 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.

Llama la atención el valor de la reflexión pedagógica, profesional, como generador de un buen vínculo entre docentes y consiguiente buen clima de convivencia. Constituye una estrategia reparadora de malos climas laborales, que se valora explícitamente y se relaciona con la posibilidad de construir co-laboración.

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.

c. La meta de superar el trabajo improvisado y enfocado en dar respuesta a las demandas diarias, orientándose hacia un plan más organizado que repercute en la riqueza de las actividades académicas parece un punto crucial para que se produzca socialización, así como aprendizajes. Una característica de las "buenas convivencias" que se describen, es la organización y sistematización.

Conjuntamente, un trabajo sistemático muy cercano a las necesidades y procesos particulares. Lejos de la homogeneidad de procesos que resulta eficiente económicamente, es la diversidad convertida en sistemática la que resulta efectiva… (Y a la larga eficiente económicamente, en tanto da resultados)[102]

[102] Cubero deja claro en su artículo, que el análisis de los casos en estudio, permite apreciar como característica común, que aquellas escuelas que asumieron una forma 'diferente' de mirar la cotidianeidad fueron tomando conciencia de la necesidad de hacer un cambio y abandonar el estilo de plantear estrategias de forma jerárquica y acercarse a estilos transformadores y de facilitación. Cita a Inani[102] ,

Como lección para las políticas, se sugiere:

- Asociar narrativamente convivencia escolar a organización y sistematicidad.
- Implementar acciones y programas que permitan el seguimiento cercano, puntual y permanente de los alumnos, docentes, y cualquier agencia que se implemente. Si no hay políticas que permitan hacer esto, más vale no iniciarlas…porque se pierde el tiempo, el dinero...y lo que es peor, y políticamente más grave, la esperanza de los sujetos de que el cambio es posible.
- Concientizar al profesional en educación de que su práctica docente es insumo para el mejoramiento, por lo que la sistematización, el análisis y la reflexión permiten el mejoramiento educativo.
- Reconocer la reflexión de lo cotidiano como parte de la actitud de trabajo sistemático y seguimiento cercano

d. Una política para la gestión de aprendizajes que incluya el cuidado de sus maestros, explícitamente, no como asuntos separados[103]. Por eso se sugiere atender a los siguientes aspectos:

    - Significar y cuidar los espacios de reflexión pedagógica como espacios que posibilitan el ejercicio pleno de su profesión
    - Contextos laborales, incluyendo aquí sistemas de contratación, salarios, sistemas de incentivos, etc.

---

quien 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".

[103] Cecilia Fierro explica, derivado del caso Justo Sierra, que el trabajo de los docentes para lograr coordinación en la formación de ambientes de aprendizajes, está necesariamente cruzado por el bienestar de los mismos. En el caso Monte de Asís los maestros plantean como debilidad del proyecto el no suficiente cuidado de la convivencia de ellos mismos, que se descuida por la focalización en la convivencia de los estudiantes.

2. Gestión directiva

a. Una primera cuestión para pensar la gestión directiva en la agencia de innovación de la convivencia, es que la convivencia que todos reclaman y valoran como "buena" boga en el sentido contrario de la convivencia de una sociedad más bien individualista y competitiva, que margina dejando grandes heridas sociales que provocan fuera de la escuela un ethos de rabia, violencia y frustración, o bien de una gran desmotivación y desvitalización. A más pobreza del sector donde se ubica la escuela, más grave es esta situación ambiental que la circunda.

   Esto lleva a plantear una gestión directiva de innovación mucho más compleja: es la gestación de un orden social que opera contra el orden social más amplio. La tendencia es suponer que es contra el ethos de las familias marginadas, (-ahí se equivoca la puntería seriamente, espantando la participación de estos sujetos que se sienten atacados también por la escuela-). Los aciertos los logran las comunidades que reconocen que la cultura adversa es la más amplia, la que produce la miseria. Pero esa cultura corre por las venas de todos. La gestión de la innovación en la nueva convivencia, como plantea Bazdresch, requiere un concepto de socialización permanente de adultos y por adultos, afectos a la socialización anterior. De ahí la necesidad de una reflexión sistemática y permanente de la cotidianeidad, un dialogo permanente de las tensiones de convivencia que nos muestran las fisuras del orden tradicional.

   La gestión de innovación es un ejercicio micro político escolar[104], y desde las políticas, esto sugiere

[104] Carmen Cuberos en su artículo dice que se requiere de los líderes una condición y habilidad para las relaciones humanas de cuidado y construcción de afectos y conocimientos, dialogo, permanente atención hacia el compromiso y empeño con la tarea, trabajo colaborativo, con el norte claro y un proyecto institucional y por qué no nacional, que aclare los derroteros.

- Cuidar el perfil de los directores y directoras, para que se privilegie la comprensión de las relaciones humanas al menso 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.

b. El concepto de "innovación" no es un referente cotidiano de la acción de los actores escolares, incluso el concepto de mejora no se observa latente en el discurso de profesores y madres y padres. Este parece ser un referente conceptual más exclusivo del director del centro. Rosario González propone que la apreciación de las acciones innovadoras se ven influenciadas e incluso opacadas por un imaginario del "deber ser", del funcionamiento escolar, esto es, que una acción innovadora no aprecia como tal, en tanto que se considera que así debería funcionar la escuela. Se trata de una perspectiva de ideales que opaca el logro de acciones pocas veces alcanzadas, que naturalizan las acciones innovadoras. Un ejemplo en este caso, es la importante coordinación del trabajo con madres y padres, que en la perspectiva de varios actores, "así debería de ser". De este modo, los propios actores no se visualizan como parte del proceso innovador.

   También se reconoce como una dificultad, reseñada en la escuela Monte de Asís, no reconocer lo mucho que han avanzado, sino hasta que aparece la investigación de la UNESCO/valoras. Junto a la creencia de que ver lo positivo les puede hacer dormir en los laureles, estaría la natural tendencia a que las buenas practicas se naturalizan y ocultan a la mirada de los mismos actores, hizo muy útil la evaluación que se hizo a raíz de la convocatoria de UNESCO.
   Como recomendación para la gestión directiva:
- Conviene conceptualizar el ejercicio profesional de los docentes y directivos de una escuela como una innovación permanente y cola-

borativa de todos. Esto incluye identificar los procesos, sistematizarlos, evaluarlos hacerles seguimientos (que ya vimos era crucial para tener resultados. Se trata de vencer la idea de que la escuela es, o llegará a ser, un "orden" permanente. Parece fácil, pero es contrario a la concepción de conocimiento que hay en la escuela, permanente, estable, verdad universal[105].

- En el contexto de innovación permanente, hay que ver los eventos "negativos" o de "resistencia" como oportunidades[106].
- Se sabe hace tiempo que el PEI de las escuelas es un órgano vital. 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. Este opera cuando está instituido en procedimientos y prácticas sistemáticas, cuando los distintos estamentos lo legitiman, lo conocen y hacen referencia a él. Podría tomarse como indicador de un PEI operativo para la gestión de la convivencia el que los actores se refieran constantemente a él[107].

- El desafío de *hacer propio* un proyecto de convivencia, sin embargo, parece ser la principal tensión y desafío de los colegios que no logran emprender el vuelo. Pudiera explicarse esta dificultad por el hecho de que la administración y los proyectos escolares suelen ser en última instancia de los niveles superiores.

---

[105] Este concepto nos lleva al de las escuelas que aprenden, del que habla Bazdresch, y construye el significado de conocimiento que se requiere para la escuela del siglo XXI.

[106] Varios casos nos muestran que es el reconocimiento de una experiencia negativa la que permite la rebelión. 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, propone I.Mena en su lectura transversal.

[107] Todos los casos estudiados exitosos llevan muchos años en su proyecto, sin cesar en el esfuerzo sistemático innovador, explica I.Mena.

Como sugerencias para la política pública es la necesidad de **avanzar en la reflexión** de la tensión entre proyecto educativo escolar, y coordinaciones provinciales, regionales, nacionales. En culturas autoritarias es difícil lograr una coordinación, y la tendencia es a una jerarquía que desvitaliza los proyectos de la escuela. No parece ser tan simple la solución, y a la vez pareciera que aquí hay un nudo cuya salida es estratégica y valiosa.

c. Se hace más que evidente la necesidad de un equipo coordinador de la convivencia, con tiempo para ello. Especialmente, si no existe un líder natural, un directivo personalmente entusiasmado y comprometido en el tema. La política publica, así como alguna vez en Chile se instauró la figura de una Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, debiera instaurar la de un Equipo de Convivencia Escolar, con tiempo y la función de coordinar en las escuelas, la innovación en el orden moral.
d. Hay suficiente evidencia que muestra como una estrategia valiosa para el desarrollo escolar la identificación de necesidades que aparecen en el entorno comunitario y afectan a la comunidad escolar. Son fuente de tensiones que se insertan en la escuela a través de los alumnos y las familias.

e. Se identifican distintas etapas en la innovación de la convivencia, y conviene tenerlas presentes como insumo para la gestión. Mirar la innovación como un proceso que requiere de distintos instrumentos políticos puede inspirar programas de política educativo que tengan recursos en "etapas" (en Chile la experiencia del MECE Media, un programa de mejoramiento de la educación media, se implementa en un proceso continuo de dos años, que iba otorgando recursos según se sucedían las etapas. Aquí hay insumo para comprender las etapas desde los procesos reales).

f. Por su dinámica cíclica y su capacidad organizativa, ciertos eventos sociales de la escuela constituyen parte vital de la vida comunitaria, conectando la interacción de convivencia de las y los alumnos, las familias, los profesores y las autoridades locales. Conviene tener

presente estos eventos para aprovecharlos en la creación de los significados prioritarios del Proyecto Educativo ¿institucional?

g. Finalmente, desde una perspectiva sistémica, es esperable teóricamente que en una organización como la educativa las acciones transformadoras de un subsistema afecten y muevan o 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.

Cubero señala que 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 similares, de igual manera si dedica o tiene poco tiempo para compartir con los otros, es altamente probable de que dicha cultura esté matizada por actitudes y comportamientos que perturban la convivencia armónica, necesaria para que se den los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

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 compleja 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 desarme casi inconscientemente una telaraña que costó tiempo en construir y se convierta en un factor que en si mismo afecte negativamente la convivencia.

3. gestión de la normativa institucional

a. 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.

   Concretamente, hay una tensión al implementar normativas, ya sean de curso o de escuela que se advierte en los casos estudiados: se puede lograr establecer participativamente un statu quo ordenador, pero estático y homogeneizarte; o bien se puede instaurar un proceso normativo permanente, que suscita el diálogo en torno a las cuestiones y tensiones de la convivencia cotidiana.

   Para la política pública esta distinción es relevante, porque mientras la primera alternativa constituye el reto de la participación, la segunda le agrega con tanta o mayor prioridad la del diálogo reflexivo ético permanente. En concreto, se sugiere que en las escuelas se las invite no a "construir participativamente las normas", sino a "comprometerse con un estilo de convivencia donde la norma de convivencia se construye entre todos, dialogada y reflexionadamente, y en forma permanente". La idea es ver los procesos normativos más que como una creación de artefacto que se inicia y termina cuando este está listo (después solo se socializa con las personas nuevas en

la institución, sean niños, niñas o personal docente o directivo), como un estilo de vida, en que el artefacto normativo es sujeto de permanentes ajustes y mejoras. Un artefacto que tiene por objeto suscitar la reflexión ética, y no acabar con ella.

Cubero extrae como una de las conclusiones que en la escuela las transformaciones más convincentes suceden cuando la dirección, docentes y alumnos se comprometen en desarrollar valores y estilos de convivir consensuados. No es un compromiso "con valores y estilos de vida", sino con "**construir** valores y un estilo de vida". [108]

Recientemente, las éticas comunitaristas retoman la perspectiva aristotélica y critican la postura individualista y "desenraizada" del liberalismo; argumentando 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 individualmente, sino a través del diálogo" (Cortina 1996, p. 28).

b. Lo anterior no significa desestimar el tema de las normativas, sino cuidar que el proceso constructivo sea permanente. Se observa en los casos que el trabajo en metas y normativas, ya sea de escuela o de curso, tiene un gran impacto. El fenómeno de detenerse a considerar qué acuerdos colectivos se requieren para lograr las metas del grupo, introduce un tema que suscita gran interés, y que cambia el modo de relacionarse.

---

[108] Las directoras de Huellas fueron enfáticas que no hay una "receta" establecida para cada caso, por ejemplo, de transgresión de normas, sino criterios claros: reparar el daño y reflexionar para aprender.

Tres impactos destacables: el desarrollo de una comunidad de significados relativos a convivencia, que trasciende espontáneamente a otros subsistemas del colegio, tales como los docentes y las familias; la adquisición de un foco de atribución interna (es un efecto muy relevante para una "comunidad de aprendizaje", el que los actores sean capaces de autoevaluarse, con capacidad de análisis y crítica), y la sensación de sentirse parte de la comunidad. Los estudiantes valoran mucho tener normas, y evalúan como habiendo participado en su creación, aun si el proceso no ha sido del todo participativo. El hecho de conocerlas y opinar al respecto se percibe como haber sido invitado a "ser parte" del sistema.

c. Una última consideración: El cambio a una cultura de diálogo y respeto con los estudiantes esta tensionado por el hábito del trato de castigo y órdenes. El tránsito es lento, y subsisten prácticas hasta de castigo físico, aun en contextos en que esto aparentemente estaba superado. No es una sola escuela en que esto apareció, lo que hace pensar que debemos ser mucho más pacientes y a la vez activos en construir las nuevas representaciones y prácticas.

   Un cuidado especial habrá de tenerse para que las prácticas antiguas no queden ocultas por el peso de lo políticamente correcto, y las personas aceptemos con tolerancia que para algunos el tránsito es más difícil: sabemos que a quienes más les cuesta es porque más han sufrido este tipo de trato. Apoyarles implica firmeza y compromiso, dentro de una relación de buen trato. Se trata de un círculo vicioso delicado.

4. Gestión de la participación comunitaria.

a. Las escuelas que invitan a participar en la convivencia, constituyen un mundo completamente diferente al mundo de las escuelas que aceptan o no a sujetos en un orden moral preestablecido. En todas las escuelas estudiadas, lo que llaman innovación en convivencia incluye la participación de los actores y si nos atenemos al párrafo inicial, son escuelas que invitan a los sujetos a convertirse en agen-

tes co-constructores de un escenario moral determinado donde poder actuar, con el foco en la meta del aprendizaje de todos.

b. Es interesante reconocer que la participación, junto con impactar en la pertenencia, adhesión y compromiso con la comunidad de los sujetos, -que se convierten en común-unidad, impacta en los procesos que se quieren innovar. En tanto los nuevos programas o ideas requieren ajustarse a la realidad particular, la acción participativa de los actores realiza efectúa esta suerte de digestión, adaptando, modificando, recortando, extendiendo. En la innovación, la participación es a la vez un proceso para apropiarse creando sobre-ellas, y un proceso de ajuste de las ideas a la realidad.

c. Hay una clara dificultad en constituir la participación efectiva de las madres y los padres. No hay una sola escuela que no se ocupe de este tema, percibiendo en el compromiso de los padres y madres y valor para las innovaciones, para la convivencia y para el éxito de las metas escolares. Sin embargo no hay un solo caso en que no se vea esto como un reto que aun no se logra a plenitud, tanto visto por los mismos apoderados, como por los docentes y directivos.

   Las pistas de huellas sugieren que la idea de que en convivencia, los apoderados son, junto a los docentes, adultos que deben concebirse en formación. Formación de un nuevo orden de convivencia. Sugerente idea. Valoras propone visualizar a los apoderados como colaboradores de lograr comunidades de curso centradas en el aprendizaje y bienestar de todos. Dos caminos que pueden verse como complementarios y sugerentes para la política pública de familias.

ANEXOS

Anexo 1

Notas metodológicas de los casos

La experiencia del Instituto Villa Educare, León, Gto Méx.

Investigadoras:
Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (coordinación)
Susana Rojo (integración del caso)
Paloma Ramírez (trabajo de campo)

Escuela Primaria Justo Sierra, Salvatierra, Gto, Méx.

Investigadoras:
Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (coordinación)
Paloma Ramírez (trabajo de campo e integración del caso)[109]

El proceso de investigación seguido en la recuperación de esta experiencia toma como base las pautas metodológicas establecidas por el equipo responsable del estudio comparado de escuelas en México, Cosa Rica y Chile.

Estas orientaciones generales fueron revisadas y ajustadas considerando la información disponible, la retroalimentación de los responsables de las escuelas participantes y la disponibilidad de tiempos.

El trabajo de campo en las escuelas del estado de Guanajuato, México: Instituto Villa Educare y de la Escuela Primaria Justo Sierra, utilizó la entrevista como principal instrumento metodológico. Se contempló dialogar con un número suficiente de informantes para asegurar la triangulación de los datos obtenidos. En Villa Educare se realizaron 16 entrevistas individuales y colectivas con directivos, padres de familia, ex -alumnos, alumnos y docentes. En la escuela Justo Sierra, 15. Adicionalmente, se contó con la posibilidad de recibir el aporte de seis alumnas de 5º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Univer-

109 Agradecemos la colaboración de las alumnas Ángela Delgado, Viridiana Estrada y Daniela Ríos quienes realizaron sus prácticas de investigación en apoyo a este proyecto.

sidad Iberoamericana, quienes realizaron observaciones en aula focalizando tres campos del comportamiento docente: normativo, afectivo y pedagógico. En cada escuela fueron observados 3 docentes durante tres periodos de 45 min. a 1 hr. Adicionalmente, se entrevistó a 6 maestros y 6 alumnos y 6 madres de familia. Sus trabajos arrojaron datos sobre los valores privilegiados tanto en los discursos como en las prácticas docentes. Permitieron triangular la información obtenida a través de las entrevistas realizadas por los investigadores responsables del proyecto, completando la información que dio sustento a las monografías. Falta confirmar si estos son los datos de campo de las alumnas.

El trabajo de campo se vio beneficiado por la relación previa construida años atrás entre los responsables de las dos escuelas y el equipo de investigación, ello facilitó el acceso con docentes, grupos de padres de familia y alumnos. Así también permitió establecer un diálogo basado en la confianza y el interés mutuo por reflexionar y aprender de sus experiencias.

Por último, se elaboraron las monografías fundamentalmente a partir de las interpretaciones de los entrevistados, las cuales aportaron los elementos básicos para identificar etapas, procesos relevantes y tensiones a lo largo de las experiencias innovadoras. Se siguió a Briggs (1986) al señalar "la importancia de describir no sólo el contenido de las respuestas, sino también su marco interpretativo". Es decir, se presentó la información agregando las citas directas de los informantes explicando el por qué o bajo qué circunstancias se dio una determinada afirmación. Las monografías son el resultado del esfuerzo de recuperación descriptiva de lo observado y expresado por los distintos estamentos.

Informe del caso "Huellas", en Guadalajara, Jal, Mex.

Investigadores
Miguel Bazdresch Parada
Ninfa Pérez Gómez (asistente)

La indagación se planteo en tres momentos: traducción de los propósitos en instrumentos de colección de datos que facilitaran el diálogo con los colegas de la Red Convive y se hiciera posible una lectura "transversal" de las cuestiones relevantes a la innovación en la convivencia.

En general adoptamos la sugerencia de aspectos a consultar en cada caso construida en común por las cuatro sedes de la investigación y el cuestionario resultante. Sin embargo, adaptamos los instrumentos a las circunstancias del proyecto y los acuerdos entre investigadores y responsables. Por eso, se diseñaron tres cuestionarios para recoger los datos acerca de los cuales se requería la precisión que sólo los actores pueden proporcionar: uno para las directoras, otro para maestros de primaria y otro más para los padres / madres. En el proceso este último instrumento se aplicó sólo en parte. Dichos instrumentos se anexan al final del reporte. Además, se planeo la realización de observaciones directas *in situ* y entrevistas con los actores principales.

El segundo momento fue el contacto con la escuela Huellas, la negociación para conocer el proyecto, tomar acuerdos prácticos y proceder a recolectar la información. Se realizaron tres entrevistas y diez horas de observación directa no participante, la cual tomó datos de las seis aulas de primaria, del patio escolar y de un festival organizado por la institución con ocasión de conmemorar el "Día de Muertos". La entrevista con las directoras se llevó a cabo en dos partes dada la cantidad de información proporcionada. La entrevista con los maestros fue mediante la técnica del grupo focal y tomó una hora del tiempo de siete maestros. La entrevista con padres / madres se realizó con un grupo invitado por las responsables con la característica de tener, en su opinión, un compromiso con las ideas de Huellas, no sólo con la "escuela". Asistieron doce personas, de las cuales seis constituyen tres parejas. Una de las madres es también maestra de Huellas en el nivel de secundaria. Tomo una hora y quince minutos también realizada con la técnica del grupo focal.

El tercer momento fue la sistematización de la información para disponer de un esquema de reporte, análisis e interpretación. Hasta el momento de la redacción no se ha realizado una entrevista con las responsables del proyecto para dialogar sobre los hallazgos (los tiempos de los participantes se conjuraron en este sentido), por lo cual está pendiente para hacerla en las primeras semanas de enero del 2008. Tampoco se ha elaborado un reporte para devolver la información procesada a todos los que participaron. Se hará a la brevedad.

El análisis que alimenta el reporte privilegió la información cualitativa, es decir los elementos de la narración que sobre el proyecto proveye-

ron los informantes. En términos sencillos el análisis identificó los "dichos" acera del proyecto y luego identificó "las evidencias" de la ocurrencia de tales dichos. Este esquema usual para verificar, se utilizó en este caso para destacar las "realidades" del proyecto, históricas y presentes, leídas desde el analizador de la "convivencia" entendida como constitución de la vida cotidiana en cuanto surge de ciertas disposiciones, estructuras y modos de proceder cuyos constitutivos operacionales surgen (o transgreden) de los ideales, supuestos y creencias del proyecto tal como lo enuncian las responsables del mismo. Se evita en este reporte toda discusión teórica, pues está prevista para un paso posterior en colaboración con las redes.

La interpretación preliminar fue el último paso metodológico con el cual se intenta identificar cuáles pueden ser los aprendizajes del caso, transferibles a todos los casos que intentan innovaciones o novedades en la convivencia escolar.

Escuela urbana No. 998 "Idolina Gaona de Cosío", Tonalá, Jalisco

Investigadoras:
Rosario L. González Hurtado
Andrea Carrillo (asistente)

La recuperación de esta experiencia se llevó a cabo en tres momentos: traducción de los propósitos en instrumentos de colección de datos que facilitaran el diálogo con los colegas de la Red Convive y se hiciera posible una lectura "transversal" de las cuestiones relevantes a la innovación en la convivencia. Se consideraron las recomendaciones construidas en común por las cuatro sedes de la investigación y el guión resultante para los aspectos a indagar. Fue necesario adaptar los instrumentos a las características del caso.

La escuela elegida ya se conocía pues es un centro a cargo de uno de los directivos que cursa el programa de Maestría en Gestión de Instituciones de Educación Básica. En estas condiciones la negociación para tener acceso y realizar el estudio fue fluida, la cooperación tanto del directivo como de la comunidad fue de completa disponibilidad.

En la recolección de datos se usaron técnicas e instrumentos de corte cualitativo y etnográfico, enfocados significado de los procesos de ges-

tión para la innovación, sus efectos sobre la convivencia en la comunidad escolar.

Se realizaron varias observaciones dentro o fuera de las aulas para conocer el funcionamiento y la dinámica escolar, de éstas formalmente se registraron tres. Se consideró importante teniendo en cuenta el contexto comunitario local y el proceso de desarrollo del centro con una perspectiva de historicidad que permitiera reconocer cómo la comunidad escolar ha instalado una dinámica de mejora e innovación continua y lo que esto ha impactado en la convivencia.

Se observaron las actividades en el de en el horario de clases; se privilegió la interacción entre los actores y su en los programas y acciones "innovadoras". Específicamente se observaron los programas de: "Desayuno escolar" y "Patrulla escolar" como referentes de los programas "innovadores".

* Se realizaron entrevistas a 2 maestros y 5 maestras, tratado de abarcar cada uno de los grados en la escuela. Se consideró incluir en esta muestra tanto a los profesores con mayor antigüedad laboral en la escuela, como de los de reciente incorporación, para lo que las entrevistas se diseñaron con dos orientaciones diferentes[110].

Escuela Líder José Martí San Isidro de Heredia. Costa Rica

Investigadoras
*Carmen María Cubero Venegas*111.
*Kattia Arce Villalobos*112

II. Nota metodológica

El proyecto se planifica para realizar en cinco momentos:

g) Análisis de las propuestas que estaban en ejecución en el Proyecto de Capacitación en Convivencia Escolar, para escoger aquella que mejor se adaptara a los objetivos y contenidos discutidos por el equipo investigador y de los intereses de la Red Innovemos.
h) Recuperación de la memoria histórica del proyecto.
i) Establecimiento del equipo de investigación e inicio de la sistematización de las experiencias realizadas y las que demanda los nuevos intereses investigativos
j) Recopilación de la información
k) Análisis de la información y construcción de la monografía

[110] Ver anexos metodológicos del caso.

[111] Profesora Asociada e Investigadora. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Coordinadora del proyecto

[112] Educadora Especial. Servicio de Apoyo Problemas Emocionales. Escuela Líder José Martí. Coordinadora en la Escuela Líder José Martí

l) Construcción, análisis e interpretación de las categorías transversales de todos los casos en estudio.

e) El primer momento fue un análisis de las propuestas de proyectos que se tenían en proceso de seguimiento como parte del Proyecto del Instituto de Investigación en Educación, "Plan Nacional de Capacitación para la Convivencia Armónica en las Aula", buscando aquella que se adaptara mejor a los objetivos planteados en este nuevo proyecto conjunto. Luego de este análisis (se estudiaron alrededor de 35 proyectos), se escoge el de la Escuela de San Isidro de Heredia, por el avance que ha tenido, por los resultados alcanzados y por el compromiso de la coordinadora escolar, también por ser una escuela pública y estar cerca de la Universidad de Costa Rica, lo que facilitó el acceso.

f) El segundo momento fue la recuperación de la memoria histórica del proyecto, esto es, sistematizar el trabajo realizado de manera que se ajuste a los objetivos que el equipo investigador buscaba sin perder la identidad del mismo, ajustarlo a las nuevas demandas. En la propuesta que se estaba desarrollando, se había escogido trabajar con los 6 primeros grados (2006) y segundos grados (2007), iniciando con un análisis de fortalezas y debilidades, un diagnóstico de necesidades y de conductas que perturban la convivencia en el aula y un plan de trabajo para el mejoramiento de dicha convivencia. Esto está reseñado en el documento y en los anexos. Se trabaja entonces este momento en la reorganización de la información que se ajuste a los objetivos de esta nueva propuesta. Se debe mencionar que antes de iniciar esta experiencia, se hace la negociación de entrada tanto con la coordinadora escolar que en adelante se denominará "líder escolar del proyecto" así como con la dirección del centro educativo. Ambas personas están de acuerdo en la participación del centro educativo y en brindar las facilidades para el desarrollo de las etapas siguientes de la investigación.

g) Se conforma el equipo de investigación, en donde hay claramente establecidos los niveles de participación y responsabilidad, así como el plan de trabajo a desarrollar. Se acuerda hacer uso de la documentación que se ha generado en el proyecto y la que está en construcción, a saber: propuesta inicial, cuestionarios diagnósticos, definición de conductas que se trabajan en el aula, propuesta de estrategias de intervención, bitácora de sistematización de la experiencia, registro de observaciones, registro de actividades extracurriculares organizadas alrededor de la experiencia de trabajo, entre ellas una marcha comunal sobre la "No violencia", de la cual se elabora un video de la actividad y algunas entrevistas realizadas. Los instrumentos utilizados y construidos por la maestra líder escolar, están anexos al presente documento. Se realiza el vaciado de la información de la bitácora de trabajo correspondiente a los meses de marzo a diciembre de 2007

h) La recopilación de la información del proyecto, se organiza en cuatro acciones

- ✓ Observación de los seis grupos de segundo grado en un día de clases, mientras están desarrollado sus actividades cotidianas. Se logró hacerlo con cinco de los seis grupos. Se conversó con cada una de las docentes observadas en relación con el trabajo realizado y los logros individuales de sus estudiantes, así como sobre el modelo de intervención y la propuesta hecha por la líder escolar.
- ✓ Observación a profundidad con participación, en un segundo grado. Se apreció el trabajo desarrollado por la maestra encargada del grupo, la dinámica de relación entre los niños y las niñas y de forma grupal se reconstruyó la forma en que se crearon las normas escolares y cuáles de ellas eran usadas en el aula, asimismo, se indagó en forma grupal, por qué esas normas eran necesarias, por qué eran importantes y cómo se sentían usándolas. A través de un cuento, la docente propicio un espacio de conversación sobre los valores de convivencia y cómo podían vivenciarlos en la vida cotidiana.
- ✓ Construcción y aplicación de un cuestionario para el personal docente, que se administró, se vació y analizó.
- ✓ Trabajo grupal con cinco de las seis maestras, más la coordinadora escolar, se trabajó durante dos horas, los siguientes temas: disciplina, conflictos, manejo de conflictos, estrate-

gias de intervención, y una evaluación grupal y oral sobre el trabajo realizado durante estos dos años.

- ✓ Entrevistas a profundidad con tres madres, de niños y niñas con necesidad educativa especial y con problemas para manejar el autocontrol.
- ✓ Entrevista a profundidad con la dirección del centro educativo. Elaboración del cuestionario guía, vaciado de información y análisis de resultados.

e) Análisis de la información y construcción de la monografía. Este trabajo se hizo en equipo, cada una de las personas que conformaron el equipo central, a saber: Investigadora principal, investigadora en la escuela, y la persona colaboradora aportaron en el proceso de análisis y para la elaboración del trabajo escrito.

f) Construcción, análisis e interpretación de las categorías transversales de todos los casos en estudio. En el caso de la investigadora principal realiza la tarea referente a la participación de los sujetos en las diferentes monografías (liderazgo, legitimidad, etc.)

Colegio Monte de Asís, Chile, Región Metropolitana

Escuela Aliro Lamas Castillo. Chile, Región de Atacama

Investigadoras
M. Isidora Mena 113
Paulina Jáuregui 114
Isidora Cortese 115/116

La recolección de información y análisis de los datos obtenidos en los dos establecimientos educacionales de Chile se efectuaron bajo un enfoque cualitativo descriptivo. El proceso se llevó a cabo entre los meses de octubre y noviembre del 2007, en el caso del Colegio Monte de Asís[117]; y entre noviembre y diciembre del mismo año en el caso de la Escuela Aliro Lamas Castillo[118].

Para la realización del estudio se consideraron tres etapas.

Construcción de instrumentos y conformación de la muestra: a los instrumentos acordados por la RED, se agregó para los equipos directivos de ambos establecimientos un *Cuestionario de Contextualización de la Ins-*

---

113 Psicóloga y Dra. en Educación, P. Universidad Católica de Chile. Académica Escuela Psicología P.U.C.Ch y directora Programa ValorasUC

114 Psicóloga con mención en Psicología Educacional, Universidad Santo Tomás.

115 Psicóloga con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.

116 Colabora también Carolina Burgos, Socióloga U. Alberto Hurtado.

117 El Colegio Monte de Asís es un establecimiento particular subvencionado, es decir, con aporte compartido entre estado y privados. Atiende una población de NSE medio-bajo y está ubicado en la comuna de Puente Alto, Región Metropolitana.

118 La Escuela Aliro Lamas Castillo corresponde a un establecimiento municipalizado, es decir, financiado con fondos exclusivamente estatales. Atiende una población de NSE bajo y está ubicada en la comuna de Diego de Almagro, Región de Atacama.

titución para recoger información, y con el propósito de tener una referencia de la calidad del clima escolar, un Cuestionario de Clima Escolar, con adaptaciones para los estudiantes, apoderados, directivos y profesores. Se agregó entrevistas grupales a apoderados y a un grupo de estudiantes que hubiesen tenido una participación activa en la innovación. En el caso de los apoderados, se optó por realizar el Episodio Critico sólo a nivel individual.
El muestreo intencionado reunió a integrantes de distintos estamentos buscando equilibrar a los participantes según años de antigüedad en el colegio, género y edad.

Colegio Monte de Asís
- 14 profesionales de institución (profesores y directivos).
- 5 apoderados de distintos cursos más el Presidente del Centro de Padres.
- 27 estudiantes (entre 3° y 8° básico).

Escuela Aliro Lamas Castillo
- 12 profesionales de la institución (profesores y directivos).
- 7 apoderados de distintos cursos más el Presidente del Centro de Padres.
- 31 estudiantes (entre 3° y 8° básico)

Recolección de información: durante las primeras semanas del mes de octubre se recopiló toda la información correspondiente al Colegio Monte de Asís, por medio de de cuatro entrevistas grupales (estudiantes, apoderados, docentes y equipo innovador), tres Análisis de Episodios Críticos (apoderados y dos grupos de estudiantes) y la aplicación de 47 cuestionarios de clima escolar (apoderados, estudiantes y profesionales de la institución). En lo que respecta a la Escuela Aliro Lamas Castillo, durante la primera semana del mes de noviembre se recopiló toda la información para el estudio por medio de cinco entrevistas grupales (estudiantes, apoderados, docentes y equipo innovador)[119], tres Análisis de Episodios Críticos (apoderados y dos grupos de estudiantes) y la aplicación de 51 cuestionarios de clima escolar (apoderados, estudiantes y profesionales de la institución). En ambos casos, los equipos directivos contestaron en paralelo a la recogida de información, el Cuestionario de Contextualización de la Institución. Es preciso

[119] En el caso del estamento de apoderados se realizaron dos entrevistas grupales a dos grupos distintos. Esto se efectúo debido a que a la invitación de la primera entrevista programada asistió un número muy reducido de apoderados.

considerar que antes de iniciar el proceso de recolección de información, se mantuvo constante contacto con los colaboradores de los establecimientos para afinar temas organizativos, como también para sensibilizar y comunicar claramente los propósitos del estudio. Además, al inicio del proceso de recolección de datos se realizó una reunión en cada institución con el equipo directivo de la escuela y las coinvestigadoras, en la cual se recibieron sugerencias para optimizar el proceso recolección de información.

Análisis de datos: En el caso de las entrevistas grupales, se analizó el contenido de los relatos expuestos, contrastando aquello con las categorías predeterminadas que mantenía el estudio, abiertas a la posibilidad de incluir categorías emergentes. En los Episodios Críticos se buscó advertir la manera de resolver conflictos como también el tipo de conflictos expuestos. Los Cuestionarios de Clima fueron útiles para tener una mínima aproximación a las percepciones de los distintos estamentos en cuanto a algunas variables de clima y tener datos duros respecto a la realidad de la institución. El análisis de los documentos y Cuestionario de Contextualización se utilizaron para contextualizar la institución, como también para advertir y comprender los procesos inter escuela.

Anexo 2

Escuela Líder José Martí.

Construcción de algunas categorías a partir de las entrevistas y la trascripción del instrumento aplicado a docentes[120] 2007

A. En relación con el proceso realizado	
1. Construcción de concepto de convivencia escolar que han realizado las maestras participantes en la experiencia.	• "El compartir y retroalimentarse del proceso educativo y formativo, donde interactúan las experiencias, emociones, sentimientos, vivencias y estrategias didácticas para aprender a aprender." • "La convivencia en el aula es necesaria para que los alumnos compartan entre ellos, ya que en su mayoría son hijos únicos. El niño comparte sus ideas positivas y negativas con los educadores, hay mayor atención hacia ellos, muchas veces más confianza de hablar con el educador que con los padres". • "Es la gran diversidad de experiencias que comparten los docentes con los niños, en el contexto escolar, es importante destacar que estas vivencias sobrepasan los límites escolares, ya que se encarnan a través del tiempo en las diversas etapas del ser humano." • "La convivencia escolar la definiría como la relación que se da tanto docente-alumno, como alumno-alumno. Para que se dé el término convivencia (se) debe(n) dar pautas y establecer límites entre todos." • "La interacción de la relación de los estudiantes-docentes en su medio de trabajo con estrategias que le permitan desenvolverse en un ambiente más relajado, armonioso, con valores morales y felicidad." • "El compartir en un ambiente que permita trabajar y aprender de las experiencias. Lograr una integración y ayuda mutua entre los estudiantes."
2. Percepción de las ma-	• "Diagnóstica: para aprender la realidad de cada estudiante, diferencias individuales,

[120] Se cambió el nombre del anexo (en referencia al trabajo original enviado en dic. 07)

estras sobre los ejes centrales del trabajo desarrollado con el grupo de niños y niñas para el logro de la convivencia en el aula. (Se solicitó que se considerara el trabajo realizado en los años 2006 y 2007.	el contexto sociocultural que le rodea y le permite desempeñarse en su grupo de iguales. Estrategias didácticas: para motivar, lograr la empatía y mejorar el desempeño." • "Motivación hacia los niños, muchas veces ponerse al nivel de ellos. Prestarles atención. Nuestra forma de trato es primordial hacia el niño, de ahí depende su facilidad para el aprendizaje y confianza en sí mismo." • "El reconocer que somos un grupo de individuos que tiene que subsistir en un entorno, y para que funcione deben haber límites, cariño, amor, si no los hay esto no funcionará." • "Establecimiento de límites entre todos. Trabajo en equipo (somos un grupo). Respetar las diferencias individuales." • "El enfoque de valores en cada uno." • "Disciplina, técnicas de conductas, trabajo en equipo."
3. Descripción de la forma en que se ha desarrollado el proceso normativo en el aula. (se incorpora lo relativo al establecimiento de normas para la convivencia y el seguimiento a las mismas.	• "Las normas las establecen los discentes con orientación del docente procurando que sean de forma positiva, con sus respectivas consecuencias y recordándolas siempre al inicio de clase o cuando sea necesario." • "Confianza en sí mismo, con límites que el niño debe cumplir. Orden en sus trabajos, cuadernos, buen trato hacia el alumno. Motivación constante resaltando los avances realizados durante las lecciones de cada día." • "Establecimiento de reglas, estas reglas se inician el primer día de clases, los niños las sugieren y el maestro las orienta, se menciona que con el pasar del tiempo y con las diferentes vivencias, éstas se modificarán." • "Se conversa con los niños sobre las situaciones que se dan en clase, que afectan el normal desarrollo de las mismas para buscar posibles soluciones y se establece un compromiso de parte de cada uno para su cumplimiento. " • "Las normas para la convivencia no han sido preestablecidas por la docente sino que se ha coordinado con el grupo de estudiantes, ellos mismos sugieren, explican y ponen en práctica, por lo tanto el seguimiento de las mismas no ha sido tan difícil. Reglas al principio del año y el seguimiento durante el proceso."

4. Percepción sobre la incorporación de valores que promueven la convivencia escolar

Si	No	Está en proceso
1		
1		
1		
1		
1		
1		

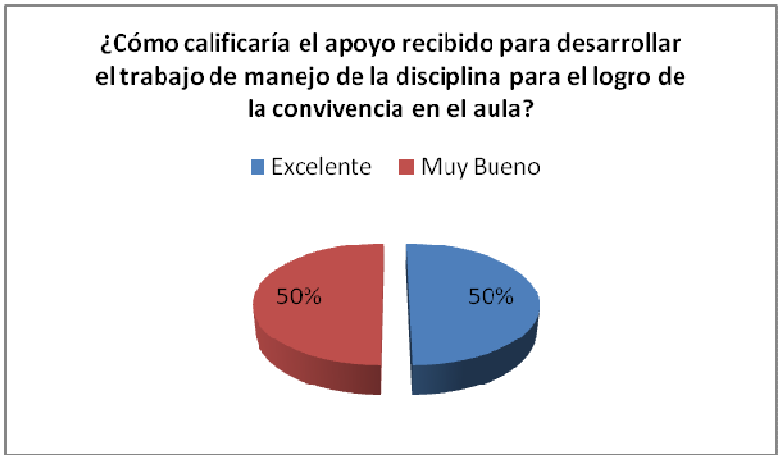
5. Percepción sobre el apoyo de la dirección para desarrollar el proyecto propuesto durante los años 2006 y 2007

Si	No	Está en proceso
1		
1		
		1
1		
1		
1		

6. Percepción del apoyo recibido para desarrollar el trabajo de manejo de la disciplina para el logro de la convivencia en el aula

Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular
	1		
	1		
1			
	1		

1				
1				



7. Acciones que se propondría implementar para lograr un mejor resultado el próximo año.	• "Sensibilizar la población estudiantil mediante audiovisuales que son los que llaman la atención. Implementar nuevas estrategias didácticas para lograr motivación y aprendizaje." • "Motivación: es primordial para que el alumno trabaje con amor. " • "Confianza en sí mismo para que el niño pueda desarrollar toda actividad que se propone." • "Contar con más material didáctico para implementar valores. " • "Hacer un recordatorio a los niños sobre lo aprendido en el aula." • "Los niños narren sus vivencias a través de un material de cuentos, donde ellos destaquen que es mejor las conductas amigables, que las negativas y el por qué." • "Trabajar con los padres de familia para que ellos también formen parte del proceso. " • "Mayor información sobre técnicas nuevas al docente." • "Trabajar en forma conjunta con los padres de familia, con mayor regularidad." • "Capacitación al docente de grupo sobre técnicas recientes e innovadoras con las cuales se pueda lograr una modificación en las conductas deseadas. "

	• "Talleres con padres como complemento. Mayor seguimiento de técnicas del manejo de la conducta."
8. Actividades que considera fueron fundamentales para que la convivencia en el aula se desarrollara durante estos dos años.	• "Límites fundamentados y firmes." • "Ambiente agradable y entretenido" • "Oportunidades de desarrollar las habilidades … " • "El trabajo en grupo, este ayuda a que los alumnos compartan sus ideas y se integren en el trabajo." • "Dinámicas relacionadas con el tema." • "Comentario de lo realizado, de lo aprendido en grupo." • "Conocimientos de reglas. Conocimientos de valores. Estos ejes permiten desarrollar actividades como cuentos, brisas, creación de un pequeño mariposario donde ellos observen el desarrollo del capullo, vean y analicen la vida y se sientan parte de un entorno." • "Dar confianza al niño para que vea en el docente a una persona en quién confiar." • "Inculcar respeto de los alumnos al docente." • "Establecer límites." • "Tener siempre presente la formación de valores como base. " • "Contar con la mayor interacción docentes-padres de familia-estudiantes." • "Trabajo en grupo." • "Cuentos que estimulen la convivencia." • "Juegos participativos."
B. En relación con los resultados alcanzados	
9. Percepción sobre los logros obtenidos al desarrollar el trabajo durante estos dos años	• "la conciencia en los estudiantes sobre su deber como personas únicas y valiosas, responsables en cumplir sus metas basadas en el respeto y el amor propio, para transmitirlo a los demás, teniendo en cuenta que todos tenemos dificultades pero siempre alguien nos puede apoyar." • "En los alumnos que son muy indisciplinados se ha logrado, al menos dentro del aula, el respeto al espacio de los demás. Levantando la mano, pidiendo permiso para salir, trabajar en clase, se ha logrado los objetivos propuestos."

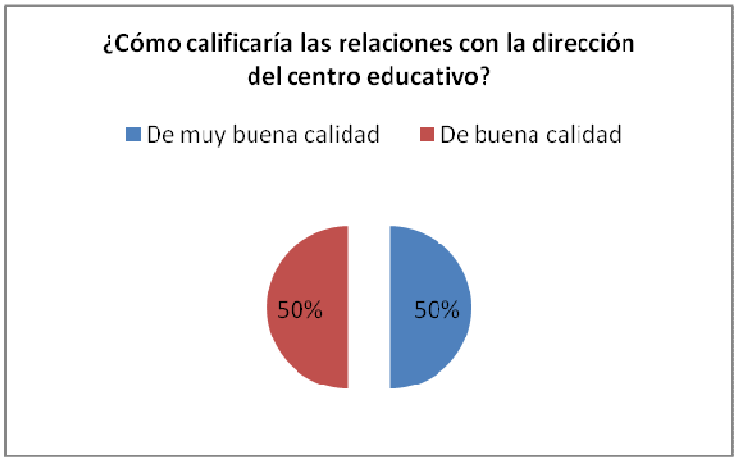
	• "Los niños se han humanizado y han comprendido el mal del compañero es su mal, al caminar juntos y comprender que somos un equipo, cuando un alumno no entiende algo, este ayuda al otro, para poder seguir nuestro camino." • "La conducta de los niños mejoró notablemente, se dieron menos situaciones conflictivas y se incrementó más el respeto y la tolerancia entre ellos." • "Los logros obtenidos han sido muchos. El cambio en la conducta de lo niños que tenían o tienen (ahora en menor grado) problemas en este campo es evidente. Así mismo el resto de los alumnos han crecido en términos de tolerancia, respeto e inclusive colaboración. " • "Mejor comportamiento a nivel grupal. Trabajo en equipo por parte del docente. Motivación de los estudiantes hacia el trabajo."
10. Condiciones que frecuentemente afectan la convivencia entre el alumnado.	• "Las conductas y sentimientos que traen de sus familias disfuncionales y del contexto sociocultural que los rodea, eso no se puede ignorar. Buscaban llamar la atención de forma negativa" • "El cambio en las lecciones, muchas veces cuesta ubicarlos" • "(El) … vocabulario no apropiado usado (para relacionarse con los compañeros)" • "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." • "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." • "El poco apoyo de algunos padres de familia. Los niños tienden a competir haciendo sentir mal a otros"
C.- ***Sobre las relaciones humanas en el aula y el centro educativo***	
Descripción de las formas de relación que tienen los niños y las niñas con la maestra.	• "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"

	• "La relación es muy buena tienen mucha confianza ya que les presto la atención debida cuando desean contarme algo. También al inicio de la lección, especialmente los lunes, cada uno comenta de lo realizado durante el fin de semana…" • "…muchas veces yo conozco detalles más específicos de la vida de los estudiantes que sus propios padres y cuando se presenta un diálogo con los padres ellos se sorprenden del conocimiento que yo tengo de la vida de su hijo…" • "En lo personal he tratado de brindar confianza en los niños, para que me puedan expresar su sentir si ellos lo desean, ya que la docente debe ser una amiga con quien poder contar siempre" • "Es una relación armoniosa de mucho respeto, confianza y cariño" • "Considero que es buena, ellos se comunican constantemente. Como servicio de apoyo los niños sienten la confianza y buscan ayuda y apoyo.
11. Descripción de la forma de relación de los niños y las niñas entre ellos.	• "… En la medida en que aprendan a respetar las diferencias de sus pares y a valorar al compañero por lo que es, rescatando sus cualidades se logra una mayor empatía entre ellos y armonía…" • "La relación es buena entre ellos (as). Lo único que apartan un poco son a los niños que utilizan el vocabulario apropiado, en eso se ha trabajado mucho, pero el cambio es poco…" • "Ellos se tratan de igual a igual, no hacen diferencias" (Se refiere a que no hay diferencias de género) • "El año pasado 2006, los niños eran un poco agresivos con las niñas, incluso les tenía que decir que no jugaran juntos, pero este año esto mejoró bastante y la convivencia fue bastante buena" • "… la relación existente entre el grupo de alumnos es respetuosa y afectiva. Los niños y las niñas tienen muy buenas relaciones entre ellos y existen fuertes lazos de amistad entre los niños de diferente género" • "… los varones tienden a ser más bruscos a la hora de jugar y buscan como molestar a sus compañeras. Las niñas tienden a ser más comunicativas y se ayudan entre sí"
12. Descripción de la	• "Cuando en las normas se reflejan conductas a nivel institucional los discentes las

<table>
<tr><td>forma de relación de los niños y niñas de los grupos participantes en el estudio con respecto a otros alumnos y alumnas del centro educativo.</td><td>van adquiriendo y valorando con los demás en el plano de respeto hacia aquellos que no las han adquirido y de una forma respetuosa hacer la observación”
• “… el grupito indisciplinado ha tenido un problema con alumnos de los demás grupos. Pero los demás tienen buena relación con todos los grupos”
• “Ellos (los niños participantes en los grupos en estudio) buscan soluciones diferentes, buscan conciliar las cosas, apaciguar el problema…”
• “Mis estudiantes, por lo que yo he podido observar, mantienen poca relación con otros niños, siempre los veo jugando entre ellos. No sé por qué…”
• “Con los otros niños de la institución, más que todo con los alumnos del resto del nivel (segundo) muestran una relación amistosa”
• “… los estudiantes tienden a relacionarse solo con otros niños y niñas del nivel. Pero si deben participar en actividades con otros estudiantes lo hacen sin problema”</td></tr>
<tr><td>13. Valoración que hace la maestra sobre las relaciones con sus compañeras de nivel</td><td>
<table>
<tr><th>De muy buena calidad</th><th>De buena calidad</th><th>De mediana calidad</th><th>Inadecuadas</th></tr>
<tr><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

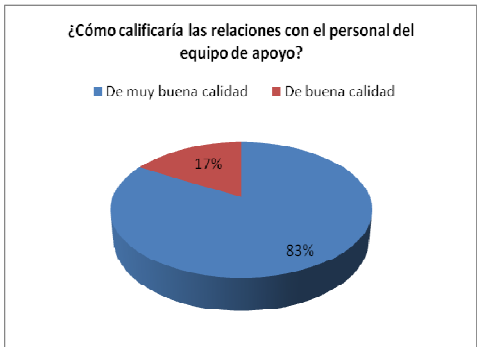
14. Calificación que hacen las maestras de las relaciones con la dirección del centro educativo

De muy buena calidad	De buena calidad	De mediana calidad	Inadecuadas
	1		
1			
	1		
1			
1			
	1		



15. Calificación de las relaciones de las maestras con el personal del equipo de apoyo de educación especial

De muy buena calidad	De buena calidad	De mediana calidad	Inadecuadas
	1		
1			
1			
1			
1			
1			

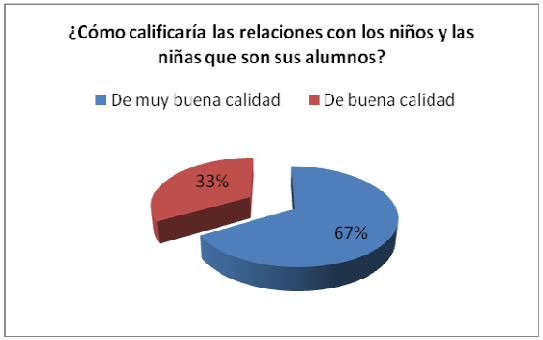


16. Calificación de las relaciones de las maestras con los padres, madres y encargados de los niños y las niñas

De muy buena calidad	De buena calidad	De mediana calidad	Inadecuadas
		1	
1			
1			
	1		
1			
	1		

17. Calificación de las relaciones de las maestras con los niños y las niñas que son sus alumnos

De muy buena calidad	De buena calidad	De mediana calidad	Inadecuadas
	1		
	1		
1			
1			
1			
1			



D.- Sobre la toma de decisiones

18. Priorización de las decisiones tomadas por las maestras para

- "Amor con rigor, deben ir de la mano afectividad pero firmes en el cumplimiento de normas, negociando con ellos las consecuencias..."
- "El manejo de los límites y la motivación…"

el manejo de la disciplina en el aula	• "Muchísimo 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…" • "Comprometer a los padres (y madres) a que se brindara un apoyo desde el hogar, compromiso para que el trabajo fuera de equipo… Conversar mucho con los niños involucrados y hacerles ver las consecuencias de las conductas que estaban presentando. Utilizar sugerencias dadas por el comité (servicios) de apoyo…" • "El establecimiento de límites de una forma firme pero dentro del marco del respeto. Comunicación con los padres de familia acerca de las conductas de su hijo (a) y posibles técnicas para trabajar en conjunto hogar-escuela" • "Establecer reglas y normas. Formular estrategias de apoyo (que permitieran su aplicación en el aula)
19. Participación en la toma de decisiones para el manejo de la disciplina	• "Dicentes y profesor. Fue coordinado con el grupo y mi persona… Converso mucho con ellos de la buena disciplina que se debe tener en el grupo." • "Los padres conocieron como sería el manejo de la disciplina de grupo y la apoyaron, los niños conocían que yo tenía el teléfono de sus padres y que si era necesario yo los llevaría a su casa y compartiría el problema con sus padres…" • "En un principio yo, pero al involucrar a los padres y también a los mismos estudiantes, se tomó la opinión de todas las partes…" • "Padres de familia, docentes del equipo de apoyo, estudiantes…" • "Las docentes de segundo grado"

21 Manejo de información sobre la existencia de normativa en el Centro Educativo[121] relacionada con el manejo de la disciplina o la convivencia escolar	<table><tr><th>Si</th><th>No</th><th>Desconozco si hay</th></tr><tr><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>1</td><td></td></tr><tr><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1</td><td></td><td></td></tr></table>
20. Participación en la construcción de la normativa escolar.	<table><tr><th>Si</th><th>No</th></tr><tr><td></td><td>1</td></tr><tr><td></td><td>1</td></tr><tr><td></td><td>1</td></tr><tr><td></td><td>1</td></tr><tr><td></td><td>1</td></tr><tr><td>1</td><td></td></tr></table>
21. Nivel de acuerdo con la normativa escolar formal para el manejo de la disciplina	<table><tr><th>De acuerdo</th><th>En desacuerdo</th></tr><tr><td>1</td><td></td></tr><tr><td>1</td><td></td></tr><tr><td>1</td><td></td></tr><tr><td>1</td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>

22. Aplicación de la normativa escolar cuando se presentan conductas perturbadoras en el aula		Si	No
			1
		1	
			1
		1	
		1	
	Comentario: "En el servicio de apoyo se implementan acciones en coordinación con las docentes, ya que ellas establecen el puntaje en la boleta y nosotros como apoyo el seguimiento para el cambio en las conductas."		
23. Utilización de estrategias alternativas para el manejo de la disciplina. (con respecto a lo que establece la normativa escolar)		Si	No
		1	
		1	
		1	
		1	
		1	
		1	

<table>
<tr>
<td>24. Nivel de trabajo en equipo que tienen las maestras al compartir las estrategias alternativas que utilizan.</td>
<td>
<table>
<tr><th>Si</th><th>No</th></tr>
<tr><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td></tr>
</table>

Personas (o cargos) con los que se comparten las estrategias alternativas.
<table>
<tr><td>Con sus compañeras de nivel</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>6</td></tr>
<tr><td>Con el equipo de apoyo</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>6</td></tr>
<tr><td>Con los padres, madres o encargados</td><td></td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>5</td></tr>
<tr><td>Con los niños y niñas</td><td></td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>5</td></tr>
<tr><td>Con la Dirección de la Escuela</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td><td>1</td><td></td><td>2</td></tr>
<tr><td>Otras personas</td><td></td><td></td><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>25. Estrategias utilizadas por las maestras para el manejo de los conflictos en el aula</td>
<td>

“Se debe escuchar ambas partes del conflicto, buscar las causas, hacer conciencia de que se pudo evitar el conflicto y las consecuencias que trajo y como no podría repetirse”
“… con diálogo con los alumnos del conflicto, luego en grupo de padres de familia y por último con el grupo (servicios) de apoyo”
“Diálogo, donde prevale 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 deci-

</td>
</tr>
</table>

	sión.” • “…ante todo recurro al diálogo en primera instancia” • “… primero a través del diálogo, segundo a través de técnicas para el manejo de la conducta”
26. Estrategias utilizadas por las maestras cuando se presenta un conflicto entre dos de sus alumnos o alumnas	• “… Muchas veces se ignora la conducta para no reforzarla y se destacan los aspectos positivos…” • “… dialogo con ellos de la problemática…, los aconsejo y si es posible, se busca una solución al problema.” • “… cada alumno explica su versión, luego se les pregunta si se sintieron bien, ellos reconocen su error…” • “…. escucho ambas partes para posteriormente poder tomar una decisión.” • “Escuchar con atención y objetivamente a cada una de las partes implicadas” • “… conversar y dar consejos…, ayudar al niño a reflexionar… ” • “Aplicar estrategias o medidas correctivas que inciten a una mejor convivencia” • “--- conversar con ambos para llegar a una solución… “ • “… dar seguimiento a través de estrategias que motiven la convivencia…”
27. Estrategias utilizadas cuando se presenta un conflicto entre un (o una) estudiante y la maestra	• “… si hay desafío de autoridad se le habla en un tono tranquilo y se hace conciencia de la responsabilidad de respetar en todo momento el ambiente y todos los partici-pantes…. “ • “Diálogo es lo primordial…” • “… diálogo, en privado, donde yo me pongo a su nivel y lo entiendo, pero él se da cuenta que falló en algo…” • “… converso con el o la estudiante sobre la situación, pido ayuda a orientación, a mis compañeras. (Al servicio de) apoyo por lo general, para luego conversar con los padres de familia y el estudiante y tratar de buscar una solución….” • “… hasta la fecha no he tenido ningún conflicto entre un estudiante y mi persona. Si sucediera en algún momento, dialogaría con él o ella con mucho respeto y buscaría una solución armoniosa al asunto...” • “… conversar con él y llegar a un acuerdo. Si es necesario se convoca al padre de

	familia. “
E.- Sobre la práctica docente	
28. Estrategias que mejor resultado le dieron al maestro para lograr la disciplina y favorecer la convivencia escolar	• “La ubicación estratégica. Trabajo por pares con polos opuestos para imitar las conductas positivas. Trabajo en grupos con actividades entretenidas y productivas….” • “… confianza en el grupo. Límites, resaltar los valores dentro del grupo…” • “… compartir estrategias donde el alumno se familiarice con su compañero, cuentos, tocar guitarra, hacer poesía, presentación de LESCO, sensibilizar al niño.” • “… tratar de que los alumnos me respeten al igual que yo a ellos. Establecer entre todos normas de respeto y disciplina a cumplir durante el curso lectivo. Brindar confianza a los y las estudiantes….” • “Involucrar a los estudiantes en la elaboración de normas y límites. Tener una buena comunicación con los padres. Buscar el apoyo de la docente del servicio de problemas especiales y de conducta” • “(Uso estrategias) de prevención: ubicación de estudiantes en los diferentes grupos para que no quedaran en la misma aula. (estrategias de) apoyo estrategias como juegos, participación de los niños en actividades lúdicas.
29. Principales cambios realizados en la práctica docente al participar en la experiencia durante estos dos años	• “… conocer a cada uno de los discentes, el ambiente familiar en que se desenvuelve y lograr la confianza y la seguridad que necesitan para avanzar…” • “…prioridad al trabajo en grupo y más participación al alumno….” • “Interiorizar y despertar conciencia en los niños sobre los beneficios de ser un estudiante disciplinado, responsable, ordenado.” • “Una mejor convivencia con los estudiantes… Involucrar más a los padres de familia en el proceso. Destacar más los logros positivos y no reforzar los negativos….” • “Primero que todo llegar al convencimiento de que para que exista una relación armoniosa en el aula, el docente debe mostrar su autoridad sin amenazas, sin regaños tras regaños, sino más bien estableciendo una relación amistosa con sus alumnos y haciendo partícipes y protagonistas del cambio deseado…” • “… comunicación constante con los docentes de segundo, para que en el proceso se hicieran los cambios necesarios…”

<table>
<tr>
<td>30. Sistematizado de la experiencia en algún documento</td>
<td>
<table>
<tr><th>Si</th><th>No</th><th>NR</th></tr>
<tr><td></td><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td></tr>
</table>
Si la respuesta es positiva, indique si está en disposición de compartirlo.
<table>
<tr><th>Si</th><th>No</th></tr>
<tr><td>1</td><td></td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>31. Descripción del proceso de planificación del trabajo que desarrolla con los y las estudiantes para incorporar la convivencia en el aula</td>
<td>

“…Por lo general una trae actividades planificadas para desarrollar el tema pero en la práctica debe buscar nuevas estrategias que le permitan la aprehensión de los conocimientos….”
“--- un plan bien elaborado para las lecciones lo cual ayuda al niño a trabajar desde el inicio…”
“…mediante reflexiones, cuentos y dinámicas. Solicitando la intervención de las compañeras de Apoyo sobre algún tema….”
“El trabajo es planificado de manera que siempre podamos resaltar algún valor que nos invite a la convivencia. Así mismo trato de que mi trabajo tenga como actores principales a los estudiantes….”
“… Partes de las actividades de los servicios de apoyo se relacionan con talleres y coordinación entre los docentes. Estas actividades se integran dentro del plan….”

</td>
</tr>
<tr>
<td>32. Descripción del modelo de manejo de la disciplina para el logro de la convivencia</td>
<td>

“ ..fortalecimiento de conductas positivas y participación en actividades que les permitan el desarrollo de las potencialidades y valoración de sí mismos…”
“El trabajo en grupo ayuda mucho en la convivencia de los alumnos. La participación en las diferentes actividades...”

</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr><td>armónica que fue desarrollado en 2006-2007, desde la percepción de las maestras</td><td>

- "… se trabajó con una hojas donde todos los días se llevaría un control sobre las conductas presentadas por un grupo de estudiantes del grupo, los niños eran reunidos por la docente… (del servicio de apoyo) para conversar sobre las mismas cada cierto tiempo y mediante esta técnica se pudo ver como poco a poco la disciplina fue mejorando en la mayoría de los casos..."
- "El modelo de manejo de disciplina desarrollado por la… (educadora especial) se basó en la observación de conductas presentadas por los estudiantes diariamente, posteriormente (ella)... conversaba con ellos instándoles mediante técnicas a un cambio de conducta y/o felicitándoles por logros alcanzados. Además se relacionó directamente con los padres de familia y apoyó y orientó a las docentes de grupo de forma clara y práctica…."

</td></tr>
<tr><td>33. Percepción que tienen las maestras sobre la incorporación que hicieron del modelo de manejo de la disciplina propuesto.</td><td>

Si	No	Estoy en proceso
		1
1		
1		
1		
1		

</td></tr>
<tr><td>34. El modelo de manejo de la disciplina propuesto le permitió mejorar la convivencia en el aula</td><td>

Si	No	Estoy en proceso
		1
1		
1		
1		

</td></tr>
</table>

1			

F- Sobre el desarrollo moral de los niños y las niñas

	Si	No
35. Permite el centro educativo y la dinámica didáctica y metodológica de la escuela trabajar la formación moral y ética de los niños y las niñas	1	
	1	
	1	
	1	
	1	
	1	

	Muy positivo	Medianamente positivo	Nada positivo
36. Percepción del aporte que han hecho las maestras en la formación moral o ética de los niños y las niñas	1		
	1		
	1		
	1		
	1		
	1		

37. Percibe que tienen las maestras sobre su proyección como un modelo de conducta para los niños y las niñas que son sus alumnos.	 Si | No 1 | 1 | 1 | | 1 1 | 1 |
38. Valores que perciben las maestras que los niños y niñas han incorporado en la vida diaria	• "… respeto, responsabilidad, autoestima, tolerancia, confianza, armonía." • "… respeto hacia los demás, participación constante" • "… lealtad, armonía, humanidad, tolerancia, igualdad…" • "… respeto, tolerancia, compañerismo, amistad, humildad" • "… respeto, tolerancia, amistad, colaboración, honestidad…" • "… compartir, responsabilidad, respeto, perseverancia…"
39. Criterios morales que guían la práctica docente de las maestras participantes	• "Vocación, somos como el alfarero que guía al aprendiz con la ternura de hacerlo entender que todo lo que se haga si se hace de corazón con esfuerzo y dedicación va a tener buenos resultados…" • "El respeto del espacio entre compañeros, para que haya armonía en el grupo. Participación constante entre ellos lo cual le ayuda a integrarse más" • "… (uso la) oración inicial: salmo 23…." • "Todos los niños son bendecidos al iniciar la clase, luego ellos le pedirán la bendición a sus padres en casa… la diferencia entre ambas, es decir, cuando no tenían la protección de sus padres ese día no era un día de muchos logros…" • "…Tomando en cuenta la diversidad de niños que asisten a nuestra escuela, me gusta que se de mucho el compañerismo, el respeto entre mis alumnos, el ayudar al que menos tiene…"

	• "… para mí son muy importantes los siguientes criterios: tratar a mis alumnos con mucho respeto y cariño, ser honesta y objetiva al mediar en un conflicto entre estudiantes, poner en práctica la tolerancia" • "… el respeto hacia si mismo y hacia los demás, demostrando con el ejemplo el valor que como personas tenemos…"

Lecciones aprendidas de la participación en la experiencia. (cambios, acciones que mantendría con el grupo, acciones que implementaría si tuviera que trabajar con otro grupo)	• "Diagnosticar a tiempo la problemática que vive el estudiante y buscar el apoyo que requiera, seguir las recomendaciones dadas por las compañeras sin límites de cupo." • "… Implementar nuevas estrategias didácticas" • "… las lecciones aprendidas fueron muy importantes para el trabajo en grupo lo cual me han ayudado a mejorar el grupo, a comprender mejor a mis alumnos…." • "Tener mejor facilidad para dar las lecciones de manera que no sean magistrales sino participativas. También ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje…" • "… comprender y aprender el respeto mutuo, el trabajo en equipo y asimilar el trabajo a realizar en clase…" • "La normativa es aplicable al aula, tiene vigencia y es un poderoso elemento de organización en el aula…" • "Los criterios morales aplicados al contexto escolar son el sostén de la conducta, ya que el niño razona, que es útil y aplicable y que no…" • "… el niño en su casa, sus padres delegan su educación a la empleada, una persona que no está preparada para eso. Al llegar a la escuela viene un choque muy grande…" • "…nuestra sociedad ha dejado la educación de los niños en manos de nadie y al llegar al aula el educador tiene una lucha titánica ya que el niño no sabe nada 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…" • "Creo que lo más importante de rescatar de esta experiencia es el que si se puede tener un cambio si se tiene el deseo y el compromiso sincero se puede 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 ya que se sabe que si existe el deseo y la disposición se puede lograr un cambio positivo que beneficia al estudiante que es nuestra razón de ser…" • "… personalmente considero muy importante el que esta experiencia me hizo crear conciencia de que sí se puede mediante técnicas y trabajo en conjunto cambiar positivamente el ambiente que se tiene en el aula… Además, me hizo valorar la impor-

	tancia de ver en el alumno(a) el lado humano antes que el académico. De esta manera podemos tomar conciencia de lo que hace a un niño muchas veces actuar de x forma y poder buscar prontamente la estrategia que permita un cambio positivo a la situación. Por otra parte, la experiencia me ratificó que la colaboración que el servicio de apoyo nos brinda es una valiosa ayuda para los docentes pero aún más para los niños que se ven beneficiados con la muy atinada y colaboradora, así como preocupada por el bienestar de los niños…. En síntesis, el crecimiento espiritual y personal derivado de esta experiencia es de un valor incalculable. " • "Implementar integrar a los padres de familia con mayor frecuencia… permitiría mayores logros… mantendría: la comunicación constante y el trabajo en equipo, desarrollando en forma integral las estrategias,… como cambios (haría) reuniones de coordinación con mayor frecuencia para dar un mejor seguimiento e integrar estrategias en conjunto, (entre las) docentes de aula-de apoyo-padres de familia…" • "… personalmente está experiencia me permitió conocer más cerca las situaciones por la que las compañeras deben pasar. La necesidad de intensificar un apoyo más de cerca, permitiría cambios a largo plazo. El servicio de apoyo tiene la ventaja de poder trabajar en coordinación y dentro del aula, por lo tanto considero importante aplicar nuevas estrategias que ayuden al docente no solo este proyecto, sino al resto de la institución para que juntos logremos una mejor convivencia.