



Curso general de actualización

**ELEMENTOS PARA LA GESTION ESCOLAR
DEMOCRÁTICA
ANTOLOGÍA**

Nivel: Secundaria

Modalidad: Secundaria General, Técnica y Telesecundaria

Vertiente: 2ª

Tipo: T1 Habilidades Directivas y Gestión Escolar

Dirigido a: Directores, Subdirectores. Coordinadores de Actividades Académicas, Coordinadores de Actividades Tecnológicas, Jefes de Enseñanza y Supervisores.

Propuesto por: Instituto Federal Electoral

Duración: 30 horas (dividido en 6 sesiones)

Coordinación General:

Silvia Conde Flores

Gloria Canedo Castro

Elaboración

Lila Patricia González Montes de Oca

Antonio Urbano Cabrera Correa

Apoyo Técnico: Concepción Garcés Bautista

México, 2004-2005

Página legal para llenarse en la coordinación de actualización

INDICE

	Página
Presentación.	5
Contenidos.	6
Unidad Uno Sesión N° 1	
La Educación Ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas.	9
Una democracia para favorecer la innovación.	28
Unidad Dos Sesión N° 2	
Cuadro para análisis del video sobre competencias cívicas y éticas.	36
El apoyo al trabajo docente en un contexto democrático.	39
Unidad Tres Sesión N° 3	
Propuestas para construir una gestión escolar democrática.	48
Notas periodísticas.	53
Unidad Tres Sesión N° 4	
Calidad de la educación y gestión escolar.	61

Hacia una nueva gestión escolar. El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares.	73
Unidad tres Sesión N° 5	
Actores institucionales y conflicto.	92
Unidad cuatro Sesión N° 5	
Enseñanza autoritaria o enseñanza permisiva. ¿Falsa tensión en la educación democrática?.	103
Unidad cuatro Sesión N° 6	
La dimensión comunitaria” en las instituciones educativas.	142
Bibliografía básica.	155
Bibliografía complementaria.	156

PRESENTACIÓN

La presente Antología, ha sido preparada para apoyar el desarrollo de las actividades que se realizarán en el curso “La Gestión Escolar Democrática. El papel de los directivos”. Para su conformación, se han incluido fragmentos de textos que contribuyen a la comprensión y análisis de los contenidos, actividades y ejercicios para su abordaje, con la finalidad de orientar la reflexión individual y en equipo.

Es importante que las y los participantes, con El Programa Didáctico del curso, revisen cada apartado y desarrollen las actividades que aquí se proponen, ya que su estructura y organización, ha sido concebida con la idea de contribuir al trabajo didáctico que se realice durante las 6 sesiones que dura el curso.

Si bien, se parte de que los materiales y las actividades propuestas son un eje esencial para cumplir con los objetivos generales y particulares planteados, las aportaciones de las y los participantes con sus experiencias y reflexiones de lo que ha sido su trabajo como directivos y de las características de sus escuelas en que han colaborado, sin duda será un complemento indispensable para una mejor consecución de los propósitos y de las metas esperadas.

Si usted está interesado en conocer a detalle el Programa Educar para la Democracia, escríbanos a educarparalademocracia@ife.org.mx, aquí atenderemos también dudas y propuestas para mejorar este curso.

ELEMENTOS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA

PROGRAMA DEL CURSO

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO:

Este curso tiene la finalidad de ofrecer al personal directivo, herramientas para potenciar actividades que fortalezcan la vida democrática en las escuelas y en las aulas, a partir del desarrollo de una gestión educativa que sustente su organización, en procedimientos como la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el establecimiento de las normas escolares.

CONTENIDOS

UNIDAD I. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA

- 1.1. La escuela como formadora de ciudadanos.
- 1.2. La función directiva como promotora de la cultura democrática en la escuela secundaria.

PROPÓSITOS:

- Que las y los participantes analicen los principios, fines y contenidos de la educación ciudadana desde la perspectiva de la escuela secundaria.
- Identifiquen las y los participantes las acciones globales que pueden impulsar como directivos y supervisores para promover la democracia en las escuelas a su cargo.

UNIDAD II. LA FORMACIÓN CIUDADANA BASADA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS

- 2.1 Las competencias cívicas y éticas.
- 2.2 Expresión de las competencias cívicas y éticas en la vida cotidiana de la escuela.

PROPÓSITOS:

- Que las y los participantes comprendan el concepto de competencias cívicas y éticas.
- Identifique las y los participantes la manera como las competencias cívicas y éticas se expresan en el currículum de la escuela Secundaria y en la vida cotidiana de la escuela.

UNIDAD III. NOCIONES BÁSICAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA

- 3.1. Elementos para una Gestión Escolar Democrática.
- 3.2. El Trabajo del directivo como promotor de ambientes democráticos.
- 3.3. El trabajo Colegiado y la participación docente y del personal de apoyo.
- 3.4. Trabajo docente, conflictos y ejercicio de autoridad.

PROPÓSITOS:

Se busca que a partir de sus experiencias como directivos, las y los participantes:

- Analicen los planteamientos de la gestión democrática y los comparen con los rasgos de la gestión autoritaria.
- Propongan acciones de gestión escolar que favorezcan la toma de decisiones democrática, la solución de conflictos de manera no violenta, la cultura de la legalidad en la escuela, el ejercicio democrático de la autoridad, la participación de la comunidad educativa y la construcción de equipos de trabajo.
- Propongan procesos específicos de orientación y apoyo al trabajo docente en un contexto escolar democrático.

UNIDAD IV.- LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL Y LA VINCULACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA Y CON LA COMUNIDAD

- 4.1. Los estudiantes como sujetos para el aprendizaje y como personas sujetos de derechos y responsabilidades.
- 4.2 Los órganos de representación estudiantil.
- 4.3 La participación de los padres de familia. Propuestas y límites.
- 4.4 La vinculación con la comunidad.

PROPÓSITOS:

Que las y los participantes, analicen el papel de los estudiantes como sujetos con derechos y responsabilidades en el centro escolar, con la finalidad que identifiquen ámbitos de participación, así como la relevancia del establecimiento de los límites.

Que a partir de la reflexión sobre la participación de las y los estudiantes en la conformación de los órganos de participación social y la toma de decisiones, elaboren propuestas para reformular el Reglamento Escolar en los apartados que se les involucre.

Se busca que comprendan la relevancia de la participación de los padres de familia, a la vez que definen los ámbitos en los que éstos deben y pueden involucrarse.

Se busca que reconozcan la relevancia de la vinculación escuela-comunidad, para que propongan estrategias de participación en su contexto y región.

Materiales para la primera unidad
Unidad Uno “El Papel de la Escuela en la Educación
Ciudadana”

SESIÓN 1 LECTURA 1

Conde Silvia (2003) Educar para la Democracia. La Educación Ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas. México, Instituto Federal Electoral

RASGOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

2.1. La educación ciudadana

En el capítulo anterior analizamos un conjunto de planteamientos teóricos que fundamentan la necesidad de desarrollar procesos de formación ciudadana. Gabriela Fernández¹ ofrece una interesante síntesis de la relación entre democracia, educación y ciudadanía:

“La consolidación democrática necesita de ciudadanos”. Un Estado no puede desarrollarse éticamente si no cuenta con una ciudadanía informada, conocedora de sus derechos, respetuosa de los derechos de los demás y poseedores de una moral democrática.

“En tanto consideramos que la ciudadanía es un proceso de construcción social y no una realidad objetiva y predeterminada, las personas requieren ser formadas como ciudadanos”. Por ello es preciso que se enfrenten a situaciones educativas formales y experiencias de ejercicio de la ciudadanía que fortalezcan su cultura política.

“Democracia y ciudadanía son conceptos múltiples, dinámicos, intersubjetivos, social e históricamente contextualizados y por eso es posible que sean interpretados de diferentes formas. Así, los contenidos de la formación de ciudadanos no son únicos ni obvios” y su definición es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, no solamente de la escuela.

“La formación de ciudadanos se materializa en contenidos e instancias educativas particulares y es impartida desde diferentes agentes socializadores que son responsables de la misma, entre los que se encuentra la escuela”.

Es claro que se requieren procesos de formación cívico-política, pero sabemos que no cualquier enfoque educativo sirve a la consolidación de la democracia. La propuesta de educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas se funda en la concepción de educación como “un proceso global de la sociedad, a través del cual

¹ Fernández, Gabriela. *La ciudadanía en el marco de las políticas educativas*. Revista Iberoamericana de educación. Sociedad educadora, (26) Mayo –agosto, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001, pp. 167 – 199. La autora construyó esta síntesis a partir de los textos de Touraine, Alan. *¿Qué es la democracia?*, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 46; Bárcena, Fernando, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós, p. 79, 1997 y Tedesco, Juan Carlos, *Los desafíos de la transversalidad en la educación*, En Revista de educación (309), pp. 7-21. En este listado se hacen algunos agregados a la redacción original.

las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes y aptitudes y conocimientos”.² En consecuencia, la concepción de educación cívico-política suscrita promueve el desarrollo autónomo y consciente del potencial, del conocimiento y de las competencias sociales con miras al fortalecimiento de una ciudadanía constructora de su realidad social y política.

Esta concepción discute con el enfoque clásico de la educación cívica, en la que se le define como la capacitación que recibe el ciudadano en ciernes para conocer sus derechos, obligaciones, el funcionamiento de su país y de las instituciones democráticas. También se concibe como el vehículo para la afirmación de la identidad nacional, el desarrollo de sentimientos patrios y el respeto al Estado de Derecho.

Como pudimos advertir en el capítulo uno, la educación cívica (o la enseñanza del civismo) históricamente se ha concentrado en una asignatura, orientada generalmente hacia la esfera cognoscitiva, con un carácter fundamentalmente informativo y teórico, con una tendencia a desligarse de la práctica, a subrayar los éxitos y disimular los fracasos, a enfatizar el culto a los héroes y los símbolos patrios, así como a abordar las leyes y procedimientos sin referente real, desde una perspectiva neutral, formalista, abstracta y legalista. Este enfoque en general no fomenta el pensamiento crítico, no explica el cambio social, por lo que el alumnado no desarrolla capacidades para la participación política, para intervenir en asuntos de interés común y para enfrentar el conflicto.

En el plano internacional desde hace varias décadas se advierte una tendencia a abandonar el civismo acartonado a favor de una educación cívica moderna, revisada, que incorpore la vida cotidiana como fuente de conocimientos y de situaciones que le den sentido a las leyes, valores y procedimientos, y además, que asocie a la resolución de los problemas de la vida en la búsqueda de una convivencia más cualificada.³ El tránsito formal del civismo clásico a la educación ciudadana inicia en los años 70, época en la que por una parte emergieron nuevos sujetos sociales como producto de los movimientos de defensa de los derechos civiles y políticos que caracterizaron gran parte del mundo occidental desde finales de los 60 y por otra, dichas voces fueron acalladas violentamente por los gobiernos dictatoriales.

Señala Guevara⁴ que en España en 1978 tras la caída de Franco se produjo una revisión de la educación cívica y la educación moral. “Una de las propuestas más difundidas sostenía que el objeto de la educación cívica es la formación de hombres y mujeres solidarios, críticos y responsables que aseguren la participación activa de los ciudadanos en una sociedad democrática”⁵. En este contexto era clara la necesidad de una educación que desarrollara en la ciudadanía las competencias cívicas necesarias para fortalecer los

² UNESCO. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, 1998.

³ Castellanos, Camilo y Rocío Lozano Riveros “Lineamientos curriculares en la Constitución Política y la democracia. Orientaciones para la formulación de los currículos en constitución política y democracia” en *Sala de lectura. Educación en valores*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica, 1998.

⁴ Guevara Niebla, Gilberto. *Democracia y educación*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática (16). México: Instituto Federal Electoral, 1998.

⁵ Guevara Niebla, Gilberto Op.cit., p.71.

estados modernos democráticos. Según Cullen⁶ esto sólo puede realizarse a través de la educación popular, la cual “mediante la selección de determinados conocimientos comunes, enseña a liberarse de las jerarquías tradicionales y de los valores antiguos que las legitiman, tanto en relación con la representación como con la obediencia”.

En buena medida el contexto socio cultural y político de las últimas décadas obligó a repensar el civismo: el continuo estado de violencia que se vive en el mundo globalizado, que va desde la guerra hasta el terrorismo, pasando por la guerrilla, la violencia generada por el narcotráfico y diversas formas de guerra de baja intensidad; el deterioro ambiental; el empobrecimiento salvaje de una parte de la humanidad como producto de los modelos económicos poco efectivos; el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural con el consiguiente impacto en la idea de Estado-Nación. En respuesta a estos y otros imperativos se supera el civismo como forma sin contenido, como rito sin implicación, como formalismo y se configura una percepción más amplia en la que se articula al civismo la educación para la paz, para el medio ambiente, la educación en derechos humanos y para la democracia, así como la perspectiva de género o la multiculturalidad. Esta articulación da lugar a la educación ciudadana, de la cual Arles Caruso propone la siguiente definición:

La educación ciudadana es el conjunto de acciones llevadas a cabo por diferentes instituciones y organizaciones sociales y políticas que tienen como objetivo el desarrollo de actitudes, valores, principios y normas de convivencia democrática y el desarrollo de competencias participativas en las esferas de decisión de la sociedad. Supone un proceso de organización y de participación consciente de los ciudadanos en los asuntos del país.

La educación ciudadana es un proyecto político y cultural que a partir de la constitución de nuevos sujetos sociales y nuevas estructuras organizativas, enfatiza la formación de sujetos que contribuyan al fortalecimiento de los Estados y las sociedades democráticas además de que cuestionen las estructuras de dominación y violación a la dignidad humana. Supone la constitución de una nueva ciudadanía reconocedora del otro, activa, crítica, comprometida tanto con su país y con el del mundo, con la reconstrucción social en contextos de transición, así como la configuración de condiciones de justicia social que den sentido ético al crecimiento económico.

Desde esta concepción, la educación ciudadana no sólo es formadora, sino fundamentalmente transformadora de las relaciones sociales y políticas. En un contexto político como el mexicano, la construcción de ciudadanía pasa necesariamente por la reconstrucción del tejido social mediante el fortalecimiento y democratización de la sociedad civil y el desarrollo de una cultura de la participación social y política, así como la recuperación de la confianza en las instituciones y en los procesos democráticos, lo que dará lugar al fortalecimiento de los ciudadanos y de los sujetos sociales en un contexto de gobernabilidad. El sentido transformador de la educación ciudadana se aprecia cuando dos movimientos aparentemente antagónicos se encuentran:

Del cambio subjetivo a la transformación social La acción se centra en las personas, quienes se forman y transforman a sí mismos y unos a otros. Se parte de la construcción de una base ciudadana preocupada por el bien común, por lo público, con una fuerte moral

⁶ Cullen, Carlos. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999, p.23.

democrática que los mueva a transformar las relaciones de dominación, promover interacciones humanas democráticas y transformar las instituciones sociales de su entorno, entre ellas las escuelas.

Una escuela transformada a su vez incidiría en otras instituciones sociales y estructuras de poder como los sindicatos, los grupos de padres, la opinión pública o el mismo sistema educativo. El conjunto de cambios en los sujetos y en las escuelas favorecería la configuración de nuevos sistemas educativos y la emergencia de nuevas prácticas sociales.⁷

Del cambio estructural al cambio subjetivo. Cambios en las políticas públicas, en la sociedad civil organizada, los procesos electorales, las universidades, los sindicatos y en ciertas instancias gubernamentales favorecen la producción de nuevas prácticas políticas y desde luego la formación de los sujetos en este sentido. Ninguno de los dos movimientos resuelve por sí mismo la consolidación de la ciudadanía ni de las sociedades democráticas. Se asume un movimiento simultáneo, con momentos de cruce, enriquecimiento y antagonismo.

Estos procesos formativos y transformadores tienen necesariamente una dimensión ética y se ubican en un contexto sociopolítico, aspectos que se explicitan en los dos apartados siguientes.

La dimensión ética de la educación ciudadana

La democracia se sustenta en un conjunto de valores⁸ que permiten imaginar y construir cierto tipo de sociedad. Sin embargo los actos de poder y la vida cotidiana de nuestras sociedades no parecen responder a estos valores, más bien se orientan por intereses y pautas éticas que han llevado a la humanidad a vivir horrores como la tortura, el genocidio, las guerras, el maltrato infantil, la de pauperización, la destrucción del medio ambiente, entre otros. Para cuestionar estos hechos y lograr que nunca más vuelvan a ocurrir, la educación ciudadana apoya el desarrollo moral de las personas y pretende contribuir a la construcción de sociedades organizadas de acuerdo al paradigma ético de la democracia. Según Schmelkes⁹ para el caso de América Latina, “las exigencias de formación valoral giran en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de ciudadanos como de los pueblos”, aunque existen desde luego experiencias de formación valoral articuladas desde otras perspectivas.

⁷ Tirado K., Felipe. La educación de los derechos humanos en la escuela. Cuatro entradas para una propuesta. Santiago: Arzobispado de Santiago, Vicaría de Pastoral Social, 1994.

⁸ Los valores son apreciaciones, opciones y significantes que afectan a la conducta, configuran y modelan las ideas y condicionan los sentimientos de las personas. Deben ser elegidos libremente entre diversas opciones. Los valores de una sociedad se construyen gradualmente y están definidos por el lugar y el momento histórico que viven los individuos a partir de un proyecto de ser humano y sociedad. Han estado presentes a lo largo del desarrollo de la humanidad, han cambiado y ocupado diferentes jerarquías, están manifiestos en cualquier acto de la vida rigiendo nuestro comportamiento y formas de percibir el mundo. Por ello, no podemos decir que existan valores absolutos ni jerarquías aplicables a todas las personas.

⁹ Schmelkes, Sylvia. *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. Prólogo E. Pieck Gochicoa y E. Aguado López (coords.). Toluca: UNICEF-El Colegio Mexiquense, 1995, p.13.

La concreción de los valores de la democracia en la vida de las personas y en la organización de las sociedades confiere a la educación ciudadana una dimensión ética que articula a la persona con un proyecto histórico humanizador,¹⁰ anclado en el sujeto social, en el reconocimiento del otro y en el sentido de comunidad. Aunque etimológicamente significan lo mismo moral y ética, en este documento suscribo la siguiente distinción que aportan diversos autores: La moral designa el ámbito de los comportamientos responsables, está ligada a la acción inmediata y a las normas de la acción humana en su contexto concreto; se entiende como el conjunto de concepciones de vida o valores que sustentan las normas, usos y costumbres culturalmente reconocidas, algunas de las cuales han cristalizado en normas legales y forman parte del sistema de leyes que gobierna la sociedad. Por su parte, la ética designa la rama de la filosofía que estudia las acciones morales y en la que se reflexiona sobre la moralidad en busca de fundamentaciones, prescripciones y evaluaciones de las acciones morales. La ética es la reflexión sobre la moral, es decir, la capacidad de emitir juicios sobre las concepciones, actos y valoraciones.¹¹

Respecto de la dimensión ética de la educación ciudadana, Cullen señala lo siguiente:

“Enseñar ética como disciplina racional quiere decir enseñar saberes específicos, que permitan contar con principios racionales y fundados para la construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la validez de las normas que se dan fácticamente como obligaciones morales. Es enseñar a colocarse en el punto de vista moral y a saber argumentar moralmente. Es algo diferente de inculcar dogmáticamente una moral, es decir, una determinada escala de valores, una concepción del bien y de la felicidad, una forma canónica de entender la ley natural. Pero es también algo diferente de aceptar escépticamente cualquier moral, declarando imposible una fundamentación racional de las obligaciones, las normas, los principios, los bienes. Es decir, aceptar que la ética es una disciplina racional enseñable implica un marcado rechazo simultáneo del dogmatismo, del escepticismo moral y del relativismo moral. Desde esta perspectiva, es posible fundamentar racional y argumentativamente la validez de los principios de valoración moral y de las obligaciones morales. Asimismo, es posible fundamentar racional y argumentativamente la universalidad de ciertos valores y de ciertas obligaciones morales.”¹²

Las sociedades democráticas parecen exigir a los sistemas educativos la incorporación de los valores de la democracia,¹³ la satisfacción de crecientes demandas sociales por una mayor equidad; la búsqueda de nuevos modelos de gestión que posibiliten la formación de una moderna ciudadanía,¹⁴ y la definición de modelos de formación de profesores en

¹⁰ Sime, Luis “Educación, persona y proyecto histórico: sembrar nuevas síntesis”. Publicado en *Educación y derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1994.

¹¹ Cortina, Adela “La educación del hombre y del ciudadano” en *Revista Iberoamericana de Educación* (7), 1990. Aunque obvio, no debemos dejar de aclarar que en este contexto no se entiende a la moral en relación con la religión, toda vez que se asume que esta vinculación entre ambos ámbitos tuvo una razón histórica, pero en el desarrollo filosófico, educativo y político ha quedado superada esta articulación.

¹² Cullen, Carlos Op.cit., p.33.

¹³ Schmelkes, Sylvia, Op.cit., 1995, p.17.

¹⁴ CEPAL – UNESCO - OREALC. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO-OREALC, 1992, p.29.

los que se armonice el desarrollo social, la justicia, la democracia y el desarrollo económico.¹⁵ Por ello se aspira a que el sujeto posea una ética ciudadana basada en:

Los mínimos éticos derivados de los principios universales de los Derechos Humanos los cuales constituyen el paradigma ético de la humanidad susceptible de universalización, basado principalmente en la noción de dignidad humana y concretado en valores como igualdad, justicia, fraternidad y libertad; los principios de convivencia en los que se sustenta la democracia: la amplia participación en los asuntos de todos, la igualdad, la tolerancia, la pluralidad, la legalidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, el diálogo y la responsabilidad; la Paz, entendida como el estado de vigencia plena de los derechos humanos, más que como ausencia de guerra. Se concreta en un conjunto de valores y prácticas que orientan la construcción de un mundo pacífico, equitativo, tolerante y respetuoso de la dignidad humana; la solidaridad y la responsabilidad pública para actuar y participar en la defensa de los derechos humanos, en la democratización de los espacios públicos así como en la acción ciudadana relacionada con los problemas comunitarios; el reconocimiento de la interculturalidad, de la cualidad multiétnica de la sociedad mexicana, la tolerancia y muy enfáticamente la solidaridad y la responsabilidad;¹⁶ el reconocimiento de la diversidad de género y la necesidad de promover la equidad entre hombres y mujeres; y el desarrollo de un juicio moral autónomo.

Existen distintas formas de abordar esta dimensión ética, que van desde la interiorización acrítica de los valores imperantes en la sociedad hasta la construcción autónoma de la moralidad desde una perspectiva racional. Solamente dos corrientes de educación moral coinciden con la concepción de educación que se suscribe en esta propuesta, no obstante también se describen brevemente aquellas que entrañan un enfoque adoctrinante y relativizador, respectivamente.

Corriente tradicional

Equipara a la educación moral con un proceso de socialización que busca la interiorización de unos valores y de normas morales que respondan a las formas y modelos que defiende la sociedad. Se fundamenta en valores absolutos, indiscutibles e inmodificables. Estos valores suelen imponerse con la ayuda de algún poder autoritario mientras que todos los aspectos de la vida personal y social son regulados minuciosamente mediante normas y costumbres.

En esta corriente la práctica educativa tiene como principal finalidad la transmisión de valores y normas que se deben respetar. Este trabajo de transmisión de valores se lleva a cabo por los medios que en cada caso parezcan más oportunos-instrucción, coacción o adoctrinamiento-, utilizando las coacciones necesarias para conseguir que las personas adquieran los valores propuestos.¹⁷

En síntesis, consiste en educar a la persona para que funcione adecuadamente en su sociedad; dotarla de las conductas, actitudes y creencias que permitan una relación armoniosa, acorde a los valores sociales establecidos.

¹⁵ Soto, Viola "Formación y perfeccionamiento docente" en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas, 1992, p.133.134.

¹⁶ Ibid., p.9.

¹⁷ Puig, Joseph y Miquel Martínez. *Educación moral y democracia*. Barcelona: Editorial Alertes, 1989.

La propuesta tradicional no provee a los educandos de elementos de juicio para la toma de decisiones valorales, sino que sólo los adapta a los criterios de la sociedad. Este ha sido el modo tradicional de educación moral, partiendo de la premisa de que las generaciones jóvenes no tienen la capacidad para discernir o para construir su propia escala de valores. Por lo tanto, el enfoque tradicional no aportaría muchos elementos de autonomía y autorregulación, necesarios para la construcción de ciudadanía.

Posturas reduccionistas.

Explican el deber ser moral en función de lo que ya es o de lo que ya hay. Partiendo de este principio se suele llegar a posturas muy poco solidarias y egoístas. Si el comportamiento moral imperante es ya lo que debe ser, por lo tanto son "buenas" todas las conductas que coincidan con éste, lo cual obliga a aceptar incluso injusticias comúnmente reconocidas.

Esta postura no parece adecuada para fundamentar el comportamiento moral, ya que en realidad no fomenta la autonomía y la criticidad con respecto a las conductas socialmente aceptadas. Sería poco menos que adoctrinante dejar hacer y "seguir la corriente". Creemos que en este sentido no hay más que decir.

Relativismo individualista

Se fundamenta en la convicción de que no hay ninguna opción de valor preferible en sí misma a las demás, sino que en realidad valorar algo es una decisión basada en criterios completamente subjetivos. La intervención educativa en esta corriente tiene el objetivo de ayudar al sujeto a clarificar sus valores a fin de que pueda guiar su acción de modo personal y consciente. Se concreta en una serie de técnicas sencillas basadas en la discusión, en el respeto mutuo y en la toma de conciencia de la situación o de las circunstancias que tejen el problema moral de cada uno.

Dado que la decisión es puramente individual y a menudo no se encuentran fundamentos que respalden tal decisión, la tarea de educar en valores es muy limitada, ya que el proceso de selección de uno u otro valor es más o menos automático y espontáneo; en todo caso sólo habrá que desarrollar la habilidad para decidir en cada situación lo que conviene a cada individuo. El proceso de valoración, según Rathes está integrado por siete pasos.

PROCESO DE VALORACIÓN

<i>ESTIMACION DE LOS PROPIOS PRINCIPIOS Y COMPORTAMIENTOS</i>	1. Aprecio y estimación 2. Afirmación en público cuando hay oportunidad de hacerlo.
<i>ELECCION DE LOS PROPIOS PRINCIPIOS Y COMPORTAMIENTOS</i>	3. Elección entre alternativas 4. Elección después de considerar y aceptar las consecuencias. 5. Elección libre.
<i>ACTUACION DE ACUERDO CON LOS PROPIOS PRINCIPIOS</i>	6. Actuación. 7. Actuación con patrones consistentemente repetidos

El enfoque de clarificación de valores no pretende transmitir ningún conjunto particular de éstos. Más bien la meta de la clarificación es ayudar a los educandos a aplicar las siete

etapas de la valoración en sus propios principios y comportamientos ya adquiridos y en los que están apenas surgiendo.

Las críticas a este enfoque alertan que no se clarifican las finalidades educativas y el educador se descarga de la responsabilidad una vez que la persona ha clarificado sus valores y lo deja en libertad de optar por sí mismo. No obstante estos cuestionamientos, la clarificación de valores propicia el inicio de un proceso formativo, tanto en los niveles de intervención temprana como en el trabajo con adultos. Las experiencias que se han tenido en nuestro país con estas técnicas sugieren que cuando los profesores participan en proceso de clarificación de sus propios valores y los confrontan con un discurso construido con frases hechas, comprenden la relevancia de la educación moral. En educación ciudadana favorecen la construcción de un clima de pluralismo, aunque reportan el problema nada menor del relativismo por lo que deben abordarse con mucha precaución.

Educación moral racional

Este modelo no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco los relativiza. Afirma que no todo es igualmente bueno y que el ser humano puede usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que orientarán su comportamiento. Se reconoce que tanto la educación moral como la intelectual, tienen sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales. La premisa de este enfoque es que el desarrollo de la moralidad depende del desarrollo cognitivo, pues aquella es sobre todo aptitud para el juicio moral.¹⁸

El principal exponente de este enfoque es L. Kohlberg quien plantea que el fin del desarrollo moral es el tránsito de la moral heterónoma a la autónoma, impregnado por una evolución en la noción de justicia y por la naturaleza del juicio moral. Este proceso transcurre como un movimiento a través de estadios evolutivos de desarrollo moral que coinciden con los estadios de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget. Esta relación obedece a que se considera que el desarrollo cognitivo es condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo moral: aunque muchos individuos se encuentren en el nivel de desarrollo lógico más alto, son pocos los que alcanza la fase moral más alta correspondiente a dicho nivel de pensamiento lógico. Como producto de sus estudios con hombres de distintas edades y distinto nivel de desarrollo cognitivo, Kohlberg identificó seis fases del desarrollo moral. Las características de estas etapas han sido ampliamente descritas en textos sobre el desarrollo moral por lo que no se repiten en este texto.¹⁹

La Educación Moral Racional cuenta con muchos adeptos, no obstante no está exenta de críticas. La principal de ellas acusa el hecho de centrarse en respuestas de hombres, lo abre la sospecha de un sesgo producido por patrones culturales de género. Se le considera una propuesta incompleta porque centra el proceso de desarrollo en la argumentación propia del juicio moral, más otorga importancia a la expresión de las valoraciones en actos morales. Por la estrecha relación que establece con el desarrollo del pensamiento lógico, ofrece pocas posibilidades para trabajar en la educación inicial y con personas con deficiencia evolutivo-cognitiva.

¹⁸ Kohlberg, Lawrence. *El enfoque cognitivo y evolutivo de la educación moral*. Barcelona: PPU.

¹⁹ Si se desea profundizar al respecto se recomienda revisar "El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg" (Hersh et. al 1984), "La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas" (Jordan y Santolaria, 1987).

b) La sociedad educadora

En la educación ciudadana tradicionalmente se ha privilegiado a las escuelas como los ámbitos idóneos para la promoción de una cultura política democrática, pero es claro que no son los únicos ya que en este proceso formativo intervienen otras instancias de la sociedad.

Durante siglos la escuela fue el principal espacio para la formación moral y cívica de la ciudadanía; sin embargo, los cambios en las concepciones educativas, la crítica a la función reproductora de la escuela y el fortalecimiento de la sociedad civil fueron rompiendo el paradigma del Estado docente para dar paso a la sociedad educadora. Álvarez²⁰ (2001) señala momentos clave de emergencia de este nuevo paradigma. En las décadas de los 60 y 70 se vivió un momento de crítica radical a las instituciones y se reclamaban para la sociedad espacios de autonomía en los cuales ésta pudiese expresarse y decidir su destino de la manera más libre posible.

Las reformas educativas de los años 80 y 90 respondieron al desarrollo capitalista y abrieron la posibilidad de concebir la educación como una “responsabilidad del conjunto de la sociedad, en la que participen tanto el sistema educativo institucional como los actores económicos y sociales, los medios de comunicación y las distintas organizaciones sociales”.

Según Álvarez, en el contexto de las crisis económicas de los 80 el sector privado inyectó recursos a la educación y posteriormente las reformas de alguna manera favorecieron la intervención de actores empresariales en la educación así como de otros actores civiles organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas, grupos de jóvenes, asociaciones sindicales. La llamada “participación social en educación” respondía entonces a una necesidad de la sociedad de intervenir, por un lado, en la exigencia del derecho a la educación y, por otro, en la convicción ciudadana de que los sujetos deben participar en la definición colectiva del proyecto educativo que se requiere para un país.

Además de la creciente participación ciudadana en educación formal, se abrieron y fortalecieron nuevos escenarios educativos que buscaban contrarrestar el déficit de socialización que caracteriza a la sociedad actual, en la cual la familia y la escuela, por diversos motivos, han perdido el peso y la confianza social depositada en ellas como agentes formadores.²¹ Las ciudades, las comunidades, las iglesias, los medios de comunicación, los partidos políticos, las organizaciones sociales, los sindicatos, son reconocidos por las instituciones vinculadas con la promoción de la cultura política como espacios donde se socializa el conocimiento y los valores democráticos y en los que se podría avanzar hacia la democratización de los espacios públicos. Sin embargo, la ciudadanía cuestiona a estas instituciones y les otorga poco valor educativo, de tal manera que teóricamente la educación ciudadana se robustece desde la tradición de la

²⁰ Álvarez Gallego, Alejandro “Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?” *Revista Iberoamericana de Educación* (26). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la Ciencia y la Cultura, 2001, p.10.

²¹ Fernández, Gabriela “La ciudadanía en el marco de las políticas educativas” en *Revista Iberoamericana de Educación* (26), mayo-agosto, Sociedad educadora, OEI, 2001.

educación popular y la función educativa se diversifica, en un contexto de crítica, apatía y desconfianza social.²²

En este proceso de revaloración discursiva de las diversas opciones políticas y de los distintos actores sociales, organizaciones civiles, universidades y algunas instituciones públicas desplegaron iniciativas de educación ciudadana en ámbitos no formales como talleres, cursos de formación de multiplicadores, procesos de organización popular, experiencias educativas de género y multiculturales, campañas de promoción del voto, programas de cogestión municipal de servicios o políticas públicas, consultas y votaciones infantiles y juveniles que favorecen la adquisición de las competencias para la vida democrática; así como las acciones para fortalecer el desarrollo institucional de la sociedad. En el ámbito de la educación no formal, se combinan procesos de formación sistemática con el impulso de acciones organizativas orientadas a la ampliación de la participación de ciudadanas y ciudadanos en asuntos públicos y en general, a la democratización de las relaciones sociales y políticas.²³ Según Fernández²⁴ más allá de la escuela, las principales instancias de la sociedad que participan en la educación ciudadana son las siguientes:

Estado (gobierno) y sus poderes: Aunque el Estado no debe ser el encargado de pautar los valores de la convivencia de las personas, sí es responsable de asegurar las condiciones mínimas para el ejercicio de la ciudadanía, esto es, de velar porque todas las personas tengan posibilidades reales de exigir sus derechos y de que puedan involucrarse en la marcha del país. Esto último no sería sólo voluntad de las personas, pues debe haber en primera instancia condiciones de bienestar material que estén resueltas.

Partidos políticos: Aportan a la educación ciudadana la formación política de la población y de los dirigentes, además de que pueden contribuir a la valoración del voto como una de las principales dimensiones políticas del ejercicio ciudadano.

Medios de Comunicación: Los medios, en particular la televisión, pueden ser importantes agentes de educación ciudadana informal, de promoción de la cultura política y de formación de la opinión pública. Sin embargo, pesan sobre ellos fuertes críticas, toda vez que en la práctica han promovido antivalores, desinformación y pasividad en el espectador.

Organizaciones civiles. Los distintos organismos de la sociedad se han configurado como el principal espacio de educación ciudadana en el ámbito no formal ya que han contribuido a la formación de redes sociales. Algunas acciones desarrolladas en este sentido son, por ejemplo, la promoción de procesos de organización social para la defensa de derechos civiles y políticos que favorecen la expresión de demandas, necesidades e intereses de la población mediante los canales e instancias políticas legítimos y legales; programas de formación cívico-política de adultos; o bien procesos organizativos que proyectan el capital político de grupos no hegemónicos.

²² Según los resultados de la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y prácticas ciudadanas, entre las cinco instituciones en las que las mexicanas y mexicanos menos confían se encuentran los sindicatos, los partidos políticos y las organizaciones no gubernamentales.

²³ Caruso, Arles Op.cit., p.6.

²⁴ Fernández, Gabriela Op.cit.

Aunque en menor medida, se dice que las fuerzas armadas, las iglesias y las empresas privadas también pueden contribuir a la formación ciudadana, particularmente mediante el fortalecimiento de los valores cívicos.

En los procesos de educación no formal, la educación de los jóvenes es particularmente importante ya que una deficiente formación cívica en las escuelas aunada a la ausencia de espacios formativos en la sociedad constituyen una fórmula peligrosa para el sostenimiento de la sociedad civil. La capacidad de comprender críticamente el entorno, de preocuparse por asuntos públicos y en especial por la política, así como la capacidad de participar de manera organizada no se dan de manera natural, por ello se requiere que el Estado despliegue políticas públicas que favorezcan que los jóvenes y otros actores sociales adquieran o incrementen su capital político de tal manera que aporten al fortalecimiento del estado democrático.²⁵

2.2 Concepción pedagógica

La concepción pedagógica de un modelo de educación ciudadana en el ámbito formal centrado en el desarrollo de competencias cívicas y éticas se expresa en seis aspectos: los fines, los contenidos, el currículo, los sujetos, los métodos y los ambientes de aprendizaje. Estos elementos se exponen considerando que este modelo se ha pensado para educación básica, por ello los ejemplos y referencias corresponden con el preescolar, la primaria y la secundaria. No obstante, con los ajustes necesarios se puede lograr la aplicación en otros niveles educativos.

a) Los fines

Todo programa educativo tiene su punto de partida en la definición de los fines, los cuales en este caso se han perfilado a partir de un diagnóstico de la cultura política mexicana así como de una determinada concepción de la educación ciudadana.

La nueva configuración de la sociedad, más crítica, más participativa, más organizada y reconocedora de las diversidades implica, en términos de fines, una educación que construya nuevas subjetividades y contribuya a reconstruir la trama de relaciones sociales mediante la reconquista de la confianza en el otro, la revaloración de la solidaridad y la constitución de una ciudadanía activa.

Los fines de la educación ciudadana pueden resumirse en la pretensión de formar personas:

- Con un sólido desarrollo moral, saludables y bien ajustadas a su medio;
- Con capacidad de pensamiento crítico;
- Capaces de participar en la democratización de los espacios públicos y privados;
- Sensibles ante los sucesos actuales, que se interesen de manera empática por los problemas de todos y desarrollen valores y prácticas solidarias;
- Capaces de construir con otros un orden social que mejore las formas de relación, de funcionamiento social y contribuya a lograr una vida digna para todos;
- Capaces de usar el conocimiento para la participación, la toma de postura, el diálogo o el ejercicio de la función pública;

²⁵ Abad, Miguel "Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil" en *Última Década*, No.16 marzo, 2002.

Respetuosas de las diversidades y defensoras de la equidad de género, la multiculturalidad y todas las formas de pluralismo;
Capaces de mejorar las instituciones y procedimientos democráticos así como de resolver los conflictos de manera no violenta;
Con un alto sentido de justicia y legalidad, que conozcan la ley y ejerzan sus derechos y deberes fundamentales de las personas y
Con una visión global y conscientes de las responsabilidades de la humanidad;

En su conjunto estos fines apuntan hacia un proceso educativo centrado en la persona como ser moral, donde la meta sea el desarrollo de la conciencia autónoma y el ejercicio responsable de las libertades. Estos fines se expresan naturalmente en contenidos y en enfoques educativos.

b) Los contenidos de la educación para la democracia

Los contenidos de la educación ciudadana se expresan en tres campos: el *saber* de la democracia, el *saber hacer* así como el *ser y convivir*.

El saber de la democracia

Este componente alude a la dimensión conceptual de la educación ciudadana. Se refiere tanto a la adquisición de conocimientos e información sobre la democracia como al desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el aprender a aprender, lo que incluye la construcción de estructuras mentales que ayuden a los participantes a aprender las nociones cívico-políticas.

Entre otros contenidos, en este componente se incluye el conocimiento y comprensión de la estructura de un gobierno democrático entre los que se encuentran la separación de poderes, federalismo, sistema de partidos, representatividad, proceso legislativo y otros. También se incluye la historia, principios y contenidos de la Constitución y otras leyes, así como el conocimiento de los procedimientos de la democracia y el funcionamiento de las instituciones.

Tanto los niños y niñas de preescolar como los de los primeros grados de primaria pueden iniciar el abordaje de este componente a partir de sus vivencias personales y de elaboraciones conceptuales básicas en las que den un significado referencial a nociones como autoridad, poder, leyes o derechos. A medida que aumentan las capacidades de abstracción así como los referentes informativos y conceptuales, es posible profundizar en la comprensión de mayor información sobre la democracia y los procedimientos en ella involucrados.

A partir de la secundaria y con adultos suficientemente informados y poseedores de las herramientas cognitivas necesarias para aprender, es posible realizar actividades que impliquen la construcción de nociones, el empleo de la información para comprender la realidad social y realizar análisis cada vez más profundos.

Con frecuencia este componente ha sido privilegiado en los procesos de educación ciudadana, particularmente en aquellos que se sustentan en un enfoque clásico. En el caso de esta propuesta de educación ciudadana, en la cual se asume un enfoque integral, es necesario abordar el trabajo conceptual en estrecha vinculación con la vida cotidiana, el entorno social más cercano, los aprendizajes previos y la información que al respecto

poseen las y los participantes. De esta manera se avanzará hacia un aprendizaje significativo.

El saber hacer: las habilidades de la democracia

El aprendizaje de la democracia supone la adquisición de hábitos y habilidades así como la aplicación de procedimientos que han sido desarrollados mediante la práctica. Este componente corresponde al desarrollo de competencias procedimentales, es decir, al conjunto de habilidades técnicas y sociales entre las que se encuentran la capacidad de trabajar en equipo, de participar, de comunicarse con otros, encontrar soluciones a los problemas mediante el diálogo, tomar decisiones libres y responsables, aceptar y llevar a cabo responsabilidades concretas, participar activamente en la discusión de temas diversos y aportar su punto de vista, aceptar las aportaciones de los demás y no limitarse a defender su propio punto de vista, reconocer que cada cual tiene el derecho de pensar y actuar de forma diferente, saber trabajar con los demás, respetar a las personas y el ambiente natural y social en el que se desenvuelven. También se incluyen las habilidades relativas a la participación electoral y la resolución de conflictos.

La autoestima, la comprensión del lugar que ocupa cada cual en los diversos grupos sociales, así como el fortalecimiento de la capacidad de autorregulación son aspectos que, aunados a la empatía, la solidaridad, el compromiso con los demás, la formación de lazos de amistad, compañerismo y complicidad contribuyen a fortalecer la capacidad de convivir en grupo de manera armónica, respetuosa, crítica y responsable, respetando además las normas cuya definición ha participado. Este aprendizaje va fortaleciendo gradualmente el desarrollo de habilidades y capacidades para la vida democrática.

Este componente procedimental se vincula con los otros dos. Por ejemplo, al estudiar la Constitución y otras leyes, se espera que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, necesario para analizar tensiones entre derechos, entre valores y derechos, así como entre intereses individuales y de orden social.

El aprendizaje procedimental prepara a los participantes para la acción, para la convivencia, para el ejercicio de los derechos ciudadanos, para la toma de decisiones y en especial para la participación democrática.

Las alumnas y alumnos de los últimos grados de primaria y los de secundaria desarrollan de manera particular las habilidades sociales que favorecen su capacidad para relacionarse con otras personas tanto como las que fortalecen su identidad como miembro de diversos grupos y como ciudadanos de un país. También se desarrollan con más énfasis en dichos grados las habilidades para la participación democrática y para el desarrollo de la perspectiva social.

El ser y el convivir: los valores de la democracia

Además de enseñar los contenidos de la democracia, es preciso incidir en la formación de valores y actitudes que den sentido ético a una cultura política, por lo tanto este componente alude a la dimensión actitudinal de la educación ciudadana. En este componente se aspira a favorecer el desarrollo del juicio crítico y la práctica de la democracia en la vida cotidiana de la escuela. Se refiere al ser y al convivir.

La formación de sujetos democráticos tiene un fuerte vínculo con el desarrollo moral, por ello se plantea que los sujetos aprenden a ser democráticos al vivir en un contexto sociocultural pleno de experiencias cotidianas e interacciones congruentes con los principios de la democracia.

La articulación entre desarrollo moral y contextos democráticos da lugar a una moral democrática o moral cívica, caracterizada por una forma particular de percibir y comprender la realidad social, por un conjunto de habilidades ya señaladas y desde luego por valores como tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, justicia, participación, igualdad, legalidad, entre otros. La educación es democrática tanto por sus fines como por sus procedimientos, por ello se aspira a lograr una atmósfera democrática en la escuela y dentro de las aulas a partir de la participación de los alumnos en la toma de decisiones, en la conducción de su aprendizaje, así como en el establecimiento de la autodisciplina, la autogestión y la coestión.

En los últimos grados de primaria se puede impulsar el desarrollo moral del alumnado hacia niveles en los que adopte una mayor perspectiva social, la cual le permita ubicarse como individuo en sociedad. En secundaria se requiere dar continuidad a este proceso a fin de avanzar hacia estadios de desarrollo moral más sólidos, congruentes con una moral de principios universales derivados de los valores de los derechos humanos y la democracia así como con la noción de justicia que abandona el miedo al castigo como motor; orientados hacia la búsqueda de la autonomía moral y hacia la conciencia de que sus sentimientos e intereses son compartidos por sus iguales, por lo que requiere mantener relaciones de confianza, lealtad, respeto, gratitud, solidaridad y compromiso. Es importante fortalecer en el estudiantado los valores para la convivencia democrática y la conciencia de la responsabilidad que cada cual tiene en la construcción de su entorno social. Asimismo, debido a la intensidad de algunos cuestionamientos que las y los adolescentes hacen a las figuras de autoridad, se requiere robustecer la cultura de la legalidad, lo que implica el conocimiento y respeto de las leyes, de las instituciones y las autoridades legítimas. En este plano, la relación con la autoridad se basa en la comprensión de los papeles que cada cual desempeña, del sentido de las reglas, de su participación en la definición de éstas así como en la conciencia de que debe respetarlas no sólo para “portarse bien” ante los ojos de los adultos, sino para estar bien consigo mismo y contribuir con ello al desarrollo del grupo. Esto significa avanzar un peldaño en el camino hacia la moral autónoma.

Los contenidos de la educación ciudadana no se pueden abordar como temas o mediante acciones aisladas que pretendan desarrollar de manera puntual una habilidad o algún valor, sino que requieren articularse nociones, habilidades y actitudes en situaciones concretas o en la solución de problemas. Esta articulación nos lleva al desarrollo de competencias cívicas y éticas en la que lo relevante es la articulación de lo aprendido y la movilización de aprendizajes en las situaciones concretas. Gran parte de este capítulo se dedica justamente al análisis de la noción de competencia y a la exposición de los rasgos de las competencias cívicas y éticas que dan cuerpo a este modelo.

c) El currículum

Tradicionalmente se define currículum como una selección intencionada y manifiesta de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores acumulado por la

humanidad que en forma deliberada se intenta transferir²⁶ a las nuevas generaciones mediante un proceso educativo estructurado a partir de fines, medios, contenidos y objetivos. La definición del currículum es necesariamente una tarea ideológica ya que implica un proceso de selección, organización y jerarquización de los contenidos y saberes que se ofrecerán a las nuevas generaciones.

Forman parte del currículum los propósitos educativos, los contenidos programáticos, las metodologías utilizadas, los valores y actitudes que se desean promover y las formas de evaluación. De esta manera no sólo se definen los fines de un proceso formativo sino también los medios, los materiales, los métodos, los temas de un programa y las formas de evaluación.

A partir de esta noción de currículum en nuestro país las autoridades educativas y los equipos de especialistas designados por ellas definen el currículo nacional y obligatorio: diseñan planes y programas de estudios, elaboran materiales y libros de texto, definen enfoques educativos y establecen lineamientos para la organización escolar. Tanto esta concepción como su instrumentación han sido objeto de cuestionamientos, entre los que destacan:

- La premisa de que la cultura a transmitir es homogénea y los sujetos que habrán de aprenderla también lo son.
- La imposibilidad de la neutralidad en el proceso mismo de selección de la cultura y el poder que dicho proceso entraña.
- El carácter prescriptivo.
- Las limitantes que marca para la autonomía de las escuelas y de los docentes la existencia de un currículum obligatorio definido por los administradores de la educación y especialistas lejos de la realidad escolar.
- La distancia entre el currículum oficial y el currículum real.

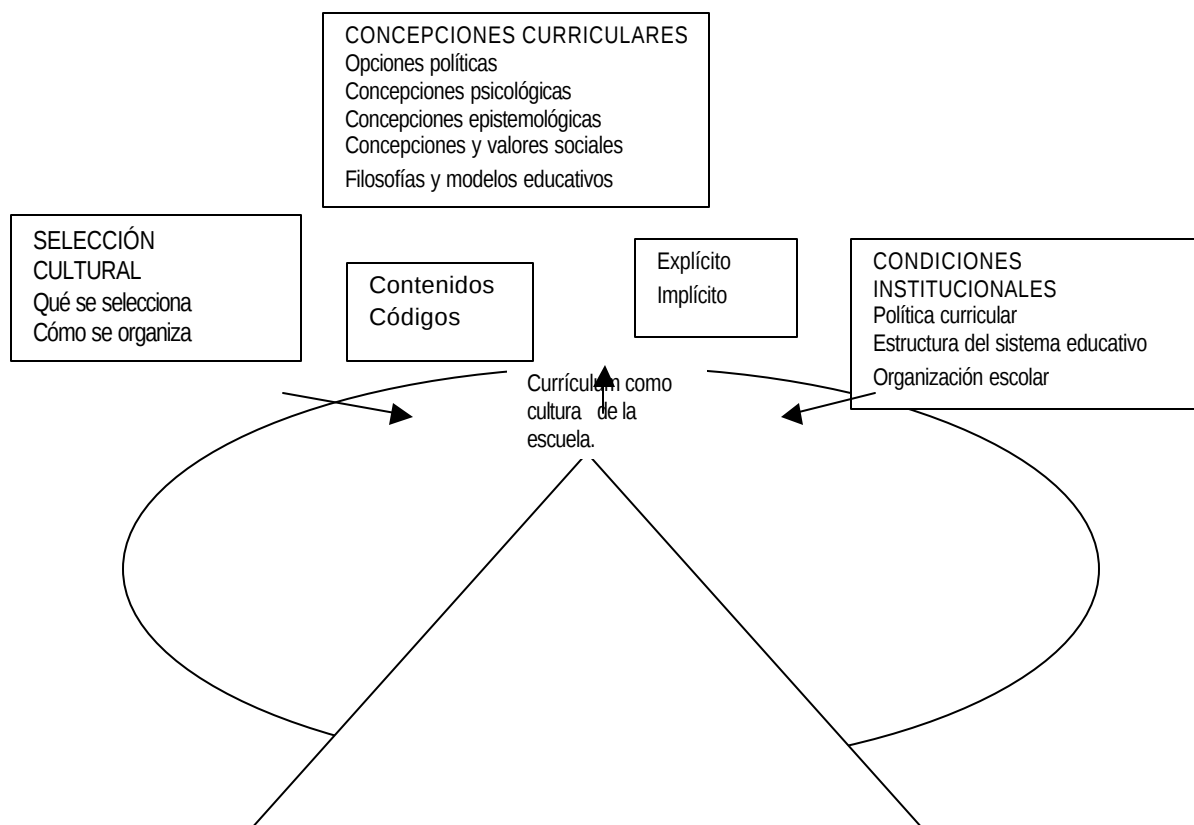
El currículum se expresa en distintas escalas y dimensiones: En la escala de la política educativa se encuentra el currículum oficial, también llamado ideológico, el cual se legitima en documentos normativos y pretende normar la práctica educativa. El currículum oficial se concreta en materiales de diversa naturaleza (currículum material) que constituyen una guía para la aplicación de la prescripción. En la escala de la escuela, es claro que el currículum prescrito requiere ser leído, valorado, interpretado y vivido por los profesores y el alumnado. La aplicación y significación cotidiana del currículum da lugar al currículum existencial, operativo, real, vivido.

Un programa de educación ciudadana que pretende concretarse de manera diferenciada en cada escuela requiere partir del currículum real, de una teoría curricular ubicada en la escala de la escuela y reconocedora de la necesidad de creación y recreación local por parte de la comunidad escolar. Por ello, consideramos de utilidad la concepción de currículum como *cultura de la escuela* tomada del enfoque social y cultural propuesto por Stenhouse²⁷ y algunos seguidores como Gimeno Sacristán, quien lo define como “el proyecto selectivo de la cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las

²⁶ Magendzo, Abraham. *¿Superando la racionalidad instrumental?* Santiago de Chile: PIIE, 1991, p.26.

²⁷ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Ediciones Morata, 1998, pp.

condiciones de la escuela, tal como se halla configurada”.²⁸ En la siguiente figura, Sacristán esquematiza la forma como los distintos elementos se articulan en la concepción de currículum como cultura de la escuela.



Desde la perspectiva de la educación ciudadana, este modelo de currículum como cultura adquiere un particular sentido a partir de la articulación de tres aportaciones teóricas. La noción de currículum oculto, la concepción de currículum como proyecto a experimentar y la idea de currículum integrado. Analizaré los aspectos generales de estas fuentes con el propósito de ubicar la perspectiva curricular con la que se construyó esta propuesta de educación ciudadana. En el capítulo tres exploro la expresión práctica de estos elementos en el proceso concreto de construir prácticas educativas democráticas.

El currículum implícito

En la escuela se aprenden los contenidos expresamente definidos en los programas de estudio y en los libros de texto, es decir, aquello que se prescribe en el currículum explícito. Sin embargo, ocurren un conjunto de aprendizajes producto de la interacción humana y de las formas de estructuración de la experiencia educativa. La organización escolar proyecta también saberes y mensajes que se constituyen en aprendizajes para los alumnos: la forma en la que se relacionan maestras y alumnas (y sus masculinos), la toma de decisiones, el uso del poder, las posibilidades de participación, también muestran formas de ver el mundo y de relacionarse con los demás. Se habla aquí de una acción educativa que pasa por el denominado *currículum oculto*, es decir, aquellos valores,

²⁸ Sacristán, Gimeno, (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, pp. 40-42.

prácticas y situaciones que, sin ser explícitas, forman parte del contenido educativo presente en las escuelas.²⁹

A fin de ofrecer al alumnado una experiencia formativa integral, requerimos de una escuela en la que los principios y valores de la paz, la democracia y los derechos humanos se expresen en la vida cotidiana, tanto en el plano del salón de clases como en la escuela en su conjunto. Las niñas y niños (al igual que el profesorado) aprenden a tomar decisiones, a resolver los conflictos, a ser responsables, respetuosos, honestos, solidarios o bien a ser todo lo contrario, a partir de lo que viven en su casa, en la escuela y en la comunidad.

Los valores y las actitudes se aprenden mediante la vivencia. De manera inconsciente e involuntaria enseñamos al alumnado a relacionarse, a organizarse y a reaccionar a partir de la forma como nos relacionamos, nos organizamos y reaccionamos maestros, directivos y padres de familia. Es posible y deseable que estos aprendizajes sean producto de una acción educativa consciente, planeada, voluntaria y sistemática, lo que implica sacar esta dimensión formativa del plano implícito. Para hacer explícita esta formación valoral se requiere:

Claridad en el tipo de persona que pretendemos formar. Para lograr esta claridad, es necesario definir cómo esperamos que sean nuestros alumnos y en consecuencia determinar qué valores, actitudes, habilidades y hábitos se requiere impulsar y fortalecer.

Conciencia de que todas las situaciones cotidianas tienen un efecto formativo, por ello como formadores debemos cuidar cada una de nuestras acciones, reacciones y comentarios.

Congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se aprende y lo que se vive. Por ejemplo promover el aprendizaje de la libertad en un ambiente escolar que favorezca la libre expresión de iniciativas y de ideas.

Compromiso. Cada miembros de la comunidad educativa debe asumir su responsabilidad en la formación del alumnado y comprometerse en orientar sus acciones, relaciones y comentarios en congruencia con el proyecto educativo integral.

Currículum como cultura y proyecto a experimentar

Proyecto curricular:

A través del proyecto curricular se definen estrategias de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los mejores resultados posibles en un contexto y una situación determinada. Así se elaboran los contenidos, la secuenciación, la estrategia educativa y las formas de evaluar más adecuadas a los alumnos concretos que tiene cada escuela³⁰

Stenhouse insiste en la necesidad de concebir al currículum como un proyecto a experimentar en la práctica, más que como la aplicación mecánica y uniforme de los dictados rígidos del poder educativo central. No se limita a la transmisión de la cultura previamente seleccionada, sino a la construcción de aprendizajes en la interacción con el objeto de conocimiento, con el contexto y con las demás personas. Por ello se convierte

²⁹ Jakson, Phillip W. *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Marova, 1975.

³⁰ Torres, Jurjo, obra citada, p. 199.

en cultura de la escuela. El currículum como cultura escolar y proyecto a experimentar se concreta en los siguientes aspectos:

Es una guía que modela la práctica educativa concreta, por lo que se coloca el acento en el currículum vivido, real, contextualizado así como en la autonomía de los docentes para definir el rumbo de la experiencia educativa orientados por un proyecto institucional.

Este proyecto institucional se funda en una cierta concepción pedagógica, psicológica, filosófica y política suscrita por la escuela y plasmada en su ideario, su misión o su visión de futuro.

Se proyecta en la selección, organización, presentación y estructuración de los contenidos del currículum, considerando la definición del punto anterior así como las características del contexto educativo.

Impacta el conjunto de las estructuras curriculares así como la organización escolar.

“Se expresa a través de la praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea”.³¹

El currículum necesariamente se construye y realiza en contextos educativos concretos y para personas igualmente concretas, mediante la articulación de cuatro elementos: los lineamientos curriculares generales (aprendizajes mínimos, necesidades básicas de aprendizaje, estándares o cualquier otra denominación), los fines del nivel educativo, los propósitos y valores en los que sustenta la escuela su proyecto institucional así como las características del contexto educativo.

En esta concepción curricular se valora la participación de los sujetos escolares en la definición de la experiencia educativa porque se reconoce que necesariamente existe una distancia entre la prescripción curricular y lo que realmente ocurre en las escuelas. Esto obedece a una cadena de mediaciones: el currículum nacional prescrito debe ser leído, interpretado, deconstruido y significado por quienes lo habrán de aplicar (primera mediación) y al desplegarlo en la experiencia educativa concreta lo hacen desde sus propios referentes, competencias, intereses y posibilidades, (segunda mediación) lo mismo que el alumnado (tercera mediación).

Más que ignorar esta condición, nos conviene reconocerla y darle sentido para fortalecer la autonomía institucional y la apropiación del currículum por parte de los docentes. La definición local de un proyecto curricular que se experimente y se convierta en cultura escolar requiere reconocer varias condiciones:

La escuela es un contexto estructurado³² en el que existe una normatividad, lineamientos curriculares oficiales, un horario definido y ciertos procedimientos más o menos estandarizados. Algunas de estas estructuras están sólidamente cristalizadas, por lo que es muy difícil moverla; otras son definidas en primera instancia desde la política educativa o desde la cultura extraescolar, pero se recrean en última instancia de manera local mediante la historia educativa vivida en la escuela y en la región. El reconocimiento de

³¹ Sacristá, obra citada.

³² Considerando que las estructuras son “condiciones objetivas, normas, rituales, horarios y prácticas que en algún momento histórico llegan a cristalizarse, a legitimarse o formalizarse de facto y aparecen como disposiciones instituidas” (Ibarrola, 1988: 9)

las posibilidades de recreación cultural es punto de partida de todo proyecto curricular en la escala de la escuela.

El contexto escolar es también estructurante. Las estructuras curriculares influyen en la configuración de un mundo particular, enmarcan la vida cotidiana de la escuela, pautan la acción y formación de los sujetos, pero no la determinan, porque como producciones humanas e históricas los sujetos concretos se apropian de ellas, las reproducen o modifican en la definición singular y heterogénea de una situación concreta. Esta condición estructurante de la escuela es el punto de partida para concebir al currículum como cultura escolar.

Los sujetos escolares de hecho recrean y transforman la cultura escolar. Para que este proceso trascienda el plano individual es preciso que existan condiciones institucionales que posibiliten la participación de los sujetos en la experimentación curricular de manera sistemática e intencionada. Esto requiere de una organización diferente, de naturaleza colectiva fundada en un proyecto educativo que concrete la orientación que los miembros de una comunidad educativa quieren dar a sus actuaciones; establezca el ideario y los valores de la educación que se quiere impartir, profile la formación de los alumnos y los principios que la orientan, recoja las ilusiones y los intereses de los miembros de la comunidad escolar y de carácter y personalidad a la escuela.

En la definición del proyecto educativo (fuente del currículum vivido) se cruzan cuestiones políticas, ideológicas, epistemológicas, éticas y prácticas pero su foco de atención es la tarea sustantiva de la escuela: el aprendizaje y la formación de sujetos.

(El proyecto educativo)... comprende la propuesta de finalidades y políticas académicas precisas, a partir de una definición de las posiciones ideológicas adoptadas y del compromiso asumido en el tratamiento y solución de la problemática social, filosófica, científica y técnica del país. La precisión del proyecto es inherente a la vida educativa de las instituciones y como tal, sólo puede ser definido por sus actores... Si no existe tal proyecto, el currículum no puede ser más que una propuesta formal, más o menos incoherente, que aglutina a un conjunto de islas particulares... para la solución de problemas prácticos.³³

Como discurso pedagógico local, define la realidad escolar a través de todos los actos que tienen algún significado y que contribuye a configurar a los sujetos, sus prácticas e interacciones: los principios, el ideario de la escuela, el uso de materiales didácticos, la selección de la cultura a transmitir en el currículum, la arquitectura de la escuela, las reglas de interacción. Tres procesos se movilizan en la definición de un proyecto educativo y en la experimentación del currículum que lo concrete: la enunciación, la construcción de prácticas y la apropiación-recreación de la cultura escolar.

³³ De Ibarrola (1983) *Repensando el currículum*. México: DIE

SESIÓN 1 LECTURA 2

Carbonell, Jaume. (2001). “Una democracia para favorecer la innovación” en La aventura de innovar. El cambio de la escuela. Madrid: Morata, pp. 92-119

Pensar y vivir de otra manera

Para J. DEWEY la democracia es ante todo una forma de vida y un proceso permanente de liberación de la inteligencia y no un régimen de gobierno. La democracia sólo puede lograrse desde la educación y se basa en la razón, el método científico y la constante reorganización y reconstrucción de la experiencia. Democracia y enseñanza son inseparables y se influyen mutuamente: la educación gana en intensidad cuanto mayor sea la presencia de la ética democrática en ella; y en la medida en que las escuelas y otras instituciones son más públicas y democráticas también la democracia social es más sólida y profunda. A partir de esta premisa se ha desarrollado una teoría crítica de la educación, -de contestación y oposición a las carencias y debilidades de la democracia-, así como un discurso alternativo de la posibilidad orientado hacia la construcción de un nuevo orden social y la realización del sueño de la utopía.

Una escuela realmente democrática entiende la participación como la posibilidad de pensar, de tomar la palabra en igualdad de condiciones, de generar diálogo y acuerdos, de respetar el derecho de las personas de intervenir en la toma de decisiones que afectan a su vida y de comprometerse en la acción. Apela a la formación de una ciudadanía activa, con ideas y proyectos propios, en contraste con la atonía, pasividad y mera supervivencia a que a menudo están sometidos los seres humanos a consecuencia de políticas autoritarias o democracias formales y maquilladas. Para las pedagogías psicológicas y espontaneístas, el ideal de escuela democrática se circunscribe a una mayor atención de los intereses y necesidades del alumnado, a un incremento de las interacciones y a la creación de un clima de aula más acogedor para el aprendizaje. Pero el modelo de escuela democrática, en consonancia con la ideología de las pedagogías innovadoras progresistas, no se queda ahí sino que se proyecta y se compromete con la comunidad y trata de combatir las desigualdades sociales de origen y sus causas y de generar nuevas oportunidades educativas para toda la población.

Pero, ¿cómo se encuentra el ideal democrático de la educación para hacer cada día más pública la escuela pública? En el Cuadro 4 se sintetizan algunos de los rasgos y significados que le atribuimos, muchos de los cuales serán tratados a continuación.

Cuadro 4

Algunos significados y características de la escuela democrática

- La democracia es como una barca que navega con el empuje equilibrado de dos remos: el de la libertad y el de la igualdad.
- La democracia es un viaje que retrocede a la memoria colectiva y se proyecta en una utopía llena de incertidumbres.
- La democracia es una compleja e intensa mezcla de razón, sentimiento y moral. Por tanto, invoca tanto a la objetividad como a la subjetividad.
- La democracia es a la vez un derecho y un deber, un deseo y una necesidad, que nos ayuda tanto a defender una causa justa como a modificar una relación que no nos satisface.
- La democracia no está al servicio de los intereses particulares del profesorado ni de cualquier otro estamento –ni menos aún de las demandas fluctuantes del mercado- sino al servicio de los intereses generales de la comunidad escolar y del conjunto de la ciudadanía.
- La democracia no es una puerta abierta a la tolerancia y al relativismo sino un acceso que conduce al respeto crítico y activo. La única manera de poder cuestionar algunas verdades y reconocer otras.
- La democracia no es sólo un mecanismo de representación sino una forma de entender la vida y las relaciones sociales.
- La democracia favorece la autonomía que se basa en el diálogo y la colaboración y no en el individualismo y el aislamiento.
- La democracia desarrolla el autoconocimiento y el saber compartido que permiten el acceso y la reflexión en torno al conocimiento y abren posibilidades para el análisis y resolución de problemas.
- La democracia conlleva crítica, creatividad, provocación, resistencia, contestación y hasta un punto de rebeldía. Por eso la crisis y el conflicto son necesarios para la educación democrática.
- La democracia dota de más autoridad y poder al alumnado, al profesorado, a los padres y madres y a la comunidad.
- El ejercicio de la democracia empieza en el entorno más próximo y se proyecta solidariamente hacia otros contextos donde la cooperación se hace más necesaria.
- La democracia ha de ser eficaz. Esto es, obtener del grupo la máxima eficiencia al servicio de la comunidad; lograr avances y resultados por mínimos que sean; y capacitar a las personas para que puedan participar con ideas y argumentos en el debate y la toma de decisiones.
- La lucha por la conquista de esta democracia no esconde el pesimismo de la realidad pero no se deja llevar por ésta y trata de afrontar el futuro con esperanza.

Una realidad con más envoltorio que contenido

La escuela pública actual, sin embargo, dista bastante del ideal democrático antes esbozado. Porque la escuela es un reflejo más o menos fiel de nuestra sociedad, con similares problemas, tensiones, contradicciones, solidaridades y posibilidades, aunque a

escala reducida; por eso se habla de la escuela como microcosmos social. La sociedad democrática -sin duda la mejor fórmula posible de regular las relaciones sociales y políticas inventada hasta hoy por la humanidad- posee suficientes instrumentos y mecanismo de representación popular en los distintos ámbitos, pero a éstos les falta vida, contenido, poder y participación, bien sea porque las grandes decisiones se toman en otros círculos controlados por el poder económico y financiero, porque las instancias de representación cada día están distantes de la oblación, o porque no existe una suficiente participación popular que las controle y dinamice.

Este mismo déficit democrático se percibe en la escuela pública; también aquí funcionan diversos órganos democráticos pero es evidente que a éstos les falta empuje, contenido y vitalidad; algo que no se logra sólo a través de la legalidad –por muy progresista que sea la ley- sino mediante la sensibilización y la toma de conciencia de los sectores afectados. Hay que señalar, no obstante, que, aunque el campo de juego democrático en la escuela está controlado y regulado por el Estado –cuestión tratada en otras partes de este libro al referirnos a las posibilidades y límites de la autonomía docente, que, aunque el campo de juego democrático en la escuela está controlado y regulado por el Estado –cuestión tratada en otras partes de este libro al referirnos a las posibilidades y límites de la autonomía docente-; a pesar de que el profesorado no interviene en la toma de decisiones de los asuntos más importantes; y que, por consiguiente, está sometido a fuertes condicionantes, es igualmente cierto que, hoy por hoy, la escuela es uno de los espacios públicos privilegiados para llevar a cabo el ideal democrático. Es más, uno de los pocos espacios donde es posible construir comunidades democráticas que sirvan de referente y estímulo a otras instituciones educativas y que vayan muy por delante de la dinámica democrática general de la sociedad.

¿Pero por que no se avanza más en la democracia escolar? Las razones son de muy diversa índole. De hecho la primera paradoja tal vez sea porque a pesar de la importancia que tiene la democracia no constituye ningún problema ni preocupación cotidiana la ausencia de ésta en la escuela, ni por parte del profesorado ni de la Administración. Aquí nos limitamos a destacar otras tres paradojas o contradicciones que dificultan el proceso democratizador e innovador.

La falta de coherencia entre el discurso y la práctica.

La mayoría del profesorado acepta que hay que educar en valores democráticos, pero se convierte en una minoría cuando se trata de concretarlos en el aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuestión de método pero, sobretudo, de voluntad y actitud. ¡Podríamos mencionar tantos ejemplos de autoritarismo docente que contradicen la ética democrática!

La cesión al exterior de la autoridad democrática del centro.

En los proyectos y reglamentos de centro estén suficientes mecanismos para afrontar democráticamente en el interior del centro determinados conflictos pero, de modo creciente, se dimite de tal posibilidad y se deriva el conflicto al exterior para que sea la Administración quien tome cartas en el asunto y la decisión pertinente. Esta cesión de responsabilidad supone desperdiciar oportunidades de resolución negociada del conflicto y de aprendizaje democrático. Además, si las escuelas quieren ser más poderosas y autónomas, el arbitraje externo –que a menudo tapa las heridas abiertas por el conflicto pero no las cura- debería reservarse para casos excepcionales.

El olvido del alumnado a pesar de ser el destinatario de la educación y de que los centros son instituciones de integración.

Resulta sorprendente hasta qué punto se olvida lo esencial: el sujeto –niño o niña- que con frecuencia se convierte en mero objeto. Numerosos estudios confirman la ausencia de voz del alumnado en las aulas, su situación de marginación y exclusión de diversos ámbitos de colaboración y participación, la ignorancia respecto a su historia e identidad y el distanciamiento alumnado-profesorado, más aún cuando éste se limita a dictar su asignatura y nada quiere saber de otros quehaceres educativos.

Espacios para el desarrollo

Son muchos los espacios y oportunidades que pueden abrirse, y de hecho se abren, en muchos centros para la educación democrática; espontáneos o programados, pero que, en cualquier caso, hay que trabajar para darles sentido y contenido. Espacios para la participación, la deliberación, la acción cooperativa, para desarrollar la autoestima, la afectividad, la autonomía y la responsabilidad. La muestra de los seis que aquí se recogen tiene un sustancioso potencial democrático:

La relación y comunicación en el aula.

La acción educativa requiere la creación de un entorno social cálido donde las palabras, consignas, tono de voz, gestos, miradas, silencios, movimientos, interacciones, humos y otras rutinas y comportamientos que conforman el *vitae oculto* favorezcan una mayor transparencia y fluidez en la comunicación VAN MANEN (1998) ha estudiado a fondo ese proceso en *El tacto en la enseñanza*, un título que define muy bien de qué estamos hablando. Un clima abierto y estimulante que propicie el desarrollo de la subjetividad y la eclosión de las experiencias, deseos y contradicciones de cada alumno y alumna; y que nos ayude a conocernos un poco más y a conocer y respetar a las otras personas, sin prejuicios y en términos de igualdad. Todo ello contribuye a enriquecer la propia individualidad y el apego y cohesión del colectivo.

La cooperación y el aprendizaje entre iguales.

Las pedagogías innovadoras han descubierto las enormes virtudes de la cooperación, el trabajo en equipo, la dinámica de grupos o la acción colaborativa para el desarrollo de la democracia y la innovación en la escuela. Al propio tiempo, han sugerido y ensayado diversas fórmulas para llevarlo a cabo. En ellas se subraya el valor de la experiencia compartida, de la investigación y el contraste de informaciones e ideas y la elaboración de proyectos colectivos. Las culturas cooperativas favorecen la ayuda mutua y el aprendizaje entre iguales y transforman el conocimiento y aprendizaje individual en saberes y adquisiciones compartidas. Pero el trabajo en equipo requiere un atento seguimiento y control por parte del profesorado para ir detectando dificultades y lograr progresos y aprendizajes sustanciosos; y para garantizar la participación de todos los miembros del grupo y evitar que las responsabilidades individuales se diluyan en el colectivo. La cooperación, para el alumnado como para el profesorado, en la medida en que entran en juego multitud de recursos y aportaciones, contribuye a enriquecer el clima de confianza necesario para que afloren los problemas y errores y puedan reconocerse y celebrarse asimismo éxitos.

El debate, la opinión y el aprendizaje de la argumentación.

También el valor educativo del debate ha sido subrayado desde diversas perspectivas innovadoras y críticas. Así, los discípulos de la Institución Libre de Enseñanza hablan más

de la profundidad de sus conversaciones con sus maestros –GINER DE LOS RÍOS y COSSÍO entre otros, que practicaban el método socrático- que de la calidad de sus clases. Por otro lado, FREIRE (1969) entiende que el análisis de la realidad y su problemática no puede eludir la discusión creadora y constante que, mediante la escucha, la pregunta y la investigación, nos llevan a buscar la verdad en común, tal como explica en su hoy ya memorable clásico *La educación como práctica de la libertad*. Buscar, desvelar y decir la verdad es uno de los grandes retos de la democracia. Como lo es la formación de un juicio moral independiente.

El debate es un marco propicio para la libre expresión de ideas y pareceres. Pero educar en democracia es aprender que ni todas las opiniones tienen el mismo valor no todas son igualmente respetables, y no lo son en absoluto aquellas que son antidemocráticas y atentan contra los derechos humanos más elementales, entre los que se encuentran el derecho a la vida y a la dignidad personal. Para las pedagogías espontaneístas lo más importante es que el niño y la niña se expresen libremente –que es la manera de realizarse- y poco importa lo que digan, cómo lo digan y en que fundamentan sus opiniones. Es lo que L. MORIN (1975) ha bautizado muy acertadamente en *Los charlatanes de la nueva pedagogía* como “opinionitis”, donde tiene lugar la participación por la participación, sin criterios ni objetivos. Por el contrario, desde las pedagogías progresistas existe una especial preocupación por educar en la libertad y en la responsabilidad, un binomio indisoluble; para armar al alumnado de razones y argumentaciones; y para enriquecer los procesos de habla y escucha.

El debate a veces produce aproximaciones en los puntos de vista inicialmente divergentes; otras ayuda a cuestionar o revisar planteamientos; y en otros casos ayuda a reformular mejor las ideas con argumentaciones más complejas y elaboradas. Todo ello forma parte del aprendizaje de la cultura democrática. El debate, en cualquier caso, ha de formar parte de la cotidianidad escolar y no convertirse en un recurso excepcional que se utiliza cuando hay tensiones y divergencias. Además, es un excelente instrumento democrático para contrarrestar el peso inevitable pero pernicioso de los espacios de comunicación informal tales como las capillas y el cotilleo.

La asamblea como referente de cohesión democrática.

En la pedagogía de FREINET y en otras que plantean la asamblea como un espacio óptimo para la práctica democrática se debaten propuestas relativas a la vida del grupo, su organización y gestión y se toman decisiones y compromisos individuales y colectivos. Están presentes la crítica, la felicitación y la propuesta. Es una de las primeras y más intensas experiencias democráticas que inician al alumnado en el diálogo y el uso de la palabra; en la participación respetuosa e igualitaria; en la argumentación de ideas y posiciones; en la reflexión sobre los comportamientos personales y grupales; en el análisis de cualquier acontecimiento, actividad o proyecto. Es donde surge y trata de resolverse todo, desde los pequeños a los grandes problemas. Es también un espacio abierto a la diversidad y a las múltiples sugerencias y donde el profesorado adquiere un conocimiento muy rico del grupo y de cada uno de sus componentes. Por todo ello, la asamblea se convierte en uno de los rituales escolares que más favorecen la comunicación y el clima de aula así como la identidad y cohesión del grupo. En muchos centros la tutoría ocupa este espacio con cometidos más o menos similares.

La elaboración de un currículo democrático.

La democracia implica poder tomar decisiones respecto a la selección y organización de los contenidos del vitae; a los modos de enseñar y aprender; a los materiales curriculares; y a los criterios de evaluación. En estas decisiones están implícitas o explícitas cuestiones ideológicas relativas al carácter científico y laico del conocimiento; a la diversidad cultural y adaptación del currículo al contexto sociocultural; o al tratamiento de las desigualdades educativas y al éxito y fracaso escolar. Como decíamos al referirnos a la autonomía y la igualdad en la escuela pública, un currículo democrático trata de combinar el cumplimiento escrupuloso de unos requisitos mínimos en razón de su carácter público con el ejercicio de su autonomía pedagógica abierta a la diversidad y creatividad propias de la innovación educativa.

El equipo directivo como coordinador y dinamizador democrático.

Las cosas son muy distintas, si de democracia hablamos, cuando la autoridad del equipo directivo –sea unipersonal o colegiada- emana del poder burocrático de la Administración o de la autoridad delegada por el equipo docente y la comunidad escolar. En muchos países existe un cuerpo de directores y la dirección del centro es elegida a dedo. En otros como el nuestro, aunque se elige democráticamente por parte del consejo escolar, también lo nombra la Administración cuando no hay candidatos, un signo de debilidad democrática institucional. Es evidente que, desde una óptica innovadora y democrática, la dirección escolar casa poco con el perfil autoritario y burocrático, más atento este último a resolver los problemas urgentes de carácter administrativo que a articular y dinamizar pedagógicamente la vida del centro. Y casi siempre los problemas urgentes aparcen los importantes. ¡ Y hay tantos problemas administrativos urgentes por resolver! El liderazgo democrático de la dirección escolar debe centrarse, sobretodo, en lograr un clima adecuado para la comunicación y participación democrática; la elaboración, revisión y aplicación del proyecto educativo; el desarrollo de las innovaciones educativas; y la relación y colaboración con las madres y padres y con la comunidad.

Más allá de la participación estamental de madres y padres. El compromiso de la comunidad

No vamos a hablar en este último apartado acerca del lugar de las madres y padres en la escuela, de sus tensiones y desencuentros con el profesorado ni de las coincidencias y divergencias entre la educación escolar y la familiar, sino simplemente de cómo su participación puede extenderse al resto de la comunidad y provocar una nueva dinámica más democrática e innovadora.

Carmen ELEJABEITIA e Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO, en algunos de sus últimos escritos, subrayan la caducidad de las formas estamentales y corporativas que tienen tendencia a defender intereses particulares –en este caso concreto centrados en la educación específica y pasajera de sus hijos- que son incompatibles con el interés público que afecta a toda la ciudadanía. Por ello reivindican la participación del profesorado y de las familias, no en cuanto tales, sino en tanto que ciudadanos y ciudadanas. Una tesis interesante que habría que desarrollar a partir de las aportaciones de diversas prácticas democráticas, y que nos recuerda, de alguna manera, que la escuela pública no es del Estado, ni del profesorado, ni de los padres, sino de la comunidad. Y que ésta tiene el derecho de participar en la escuela y de intervenir en el control del servicio público de la enseñanza.

En esta tesitura es importante establecer formas cooperativas y de comunicación entre la escuela y la comunidad para involucrarla en los retos democráticos del cambio y la innovación a través de un amplio repertorio de actividades de formación, voluntariado y colaboración con la escuela: escuela de formación cívica de madres y padres; reuniones y discusiones en torno al proyecto educativo de centro; explicaciones en clase de sus experiencias vitales y profesionales; participación en talleres o en la biblioteca; embellecimiento del edificio y cuidado del huerto escolar; confección de juguetes y materiales didácticos; acompañamiento en salidas al campo y a la ciudad; comedor escolar; participación en comités de defensa medioambiental o de promoción de la lectura; colaboración en la lucha contra el absentismo escolar; actividades de solidaridad y cooperación e intercambios escolares; creación de otros espacios educativos; día de los padres y madres en que éstos imparten las clases mientras el profesorado asiste a actividades de formación y perfeccionamiento...

Los espacios conjuntos de colaboración de la ciudadanía con la escuela son incontables. En la mayoría de los casos se trata de acciones aisladas realizadas de forma regular o puntual. Pero existen asimismo propuestas y experiencias donde estas actividades se ensamblan en un proyecto innovador con un cierto grado de organización y coherencia. Como un botón de muestra hemos elegido cuatro experiencias.

Los Círculos de cultura y los Consejos escolares.

Estos Círculos, inicialmente sólo de padres y profesores, se extienden luego a toda la ciudadanía. Fueron impulsados por P. FREIRE durante su mandato como Secretario de Educación de Sao Paulo. En esta aula urbana el diálogo y el debate sustituyen a la clase magistral y el coordinador al maestro o catedrático. Por su parte, los Consejos escolares rompen la lógica estamental y se convierten en un instrumento autónomo –y no meramente deliberativo- de las clases populares para intervenir en la construcción de una escuela diferente.

Las Comunidades de aprendizaje

Inspiradas en el modelo de las Escuelas aceleradas se plantean como objetivo el logro de una educación integradora, permanente y altamente participativa. Para ello reclaman la colaboración de madres, padres y otras personas de la comunidad para discutir entre todos la escuela soñada y, a partir de ahí, establecer prioridades e iniciativas que, contextualizadas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, interrelacionen muy estrechamente lo que ocurre en el aula, el entorno y el hogar. Por eso muchas de estas actividades se realizan fuera de la escuela con la participación del vecindario.

El Presupuesto participativo.

Funciona ya desde hace algunos años en la ciudad brasileña de Porto Alegre y supone un ambicioso proyecto de descentralización educativa y movilización popular para que la ciudadanía, desde sus propios barrios, discuta y haga propuestas acerca de la distribución del dinero público destinado a la enseñanza, fijando necesidades y prioridades. El debate en torno al presupuesto participativo afecta a la construcción y mantenimiento de centros, a la calidad de la enseñanza, a los proyectos de innovación educativa y al modelo de escuela que se va repensando continuamente.

Materiales para la segunda unidad

Unidad Dos “La formación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas”

SESIÓN 2 MATERIAL 3

CUADRO PARA ANÁLISIS DEL VIDEO SOBRE COMPETENCIAS

CONTENIDO	Comprensión	Comentarios
CONCEPTO DE COMPETENCIA		
PORQUE LAS COMPETENCIAS CÍVICAS TAMBIÉN SON ÉTICAS		
CONCEPTO DE COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS		
DEFINICIÓN DE LAS CCyE EN SUS TRES ASPECTOS	Nociones y Conocimientos Habilidades y capacidades Actitudes y valores	
CARACTERÍSTICAS	Integración Aplicación Contexto	

11 COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS

CONTENIDO	Comprensión	Comentarios
Me conozco, me valoro y me regulo		
Participo		
Me comunico y dialogo		
Convivo de manera pacífica y democrática		
Soy crítico		
Me comprometo con mi comunidad, con mi país y con el mundo		

CONTENIDO	Comprensión	Comentarios
Respeto la diversidad		
Respeto y valoro la justicia y la legalidad		
Conozco, respeto y defiendo los derechos humanos		
Defiendo la democracia		
Valoro la autoridad democrática		

Una educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS?

Las competencias cívicas son el conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su relación con otros así como en su actuación sobre el entorno social y político. En el caso de la ciudadanía democrática, las competencias además de ser cívicas son éticas porque requieren estar fundadas en un código ético personal, construido de manera autónoma a partir de los principios y valores de la ciudadanía democrática. Tienen tres rasgos fundamentales:

Integración. Ante una situación particular, para actuar de manera competente, las personas integran habilidades, aptitudes, conocimientos y valores, la voluntad de actuar, el juicio personal, el desempeño de la tarea y el contexto. No existe una sola manera de actuar competentemente, porque ante una situación concreta, los sujetos reflexionan, utilizan sus distintas capacidades, analizan el contexto desde su particular perspectiva y actúan en función de sus intereses, disposiciones y juicios.

Aplicación. Las competencias no son capacidades innatas que se expresan de manera espontánea, sino que son aprendizajes que se construyen y habilidades que se desarrollan al aplicar estos atributos y los recursos cognitivos en una situación específica, llamada situación – problema. Una situación problema es aquella que obliga a la persona a alcanzar un objetivo, a resolver problemas, a tomar decisiones con o sin precedente, a responder de manera creativa a un problema o a dar nuevos significados.

Contexto. Las situaciones específicas que dan lugar a la movilización de conocimientos, habilidades y valores pertenecen a un determinado contexto social y cultural. Entendemos contexto como “el conjunto de prácticas sociales, donde ocurren las cosas, los lugares donde las acciones humanas adquieren sentido y dan significado a nuestros conceptos y creencias, estos lugares pueden ser la familia, la escuela y la sociedad en general. Contexto escolar se refiere a una serie de factores físicos, culturales y sociales que determinan la percepción de la acción educativa y de las interacciones de los actores con los contenidos escolares. Los aprendizajes escolares tienen sus raíces en el contexto familiar, y social, los aprendizajes significativos que se adquieren en la escuela se ven reflejados en la cotidianeidad”.³⁴

La fuerza del contexto otorga al desarrollo de competencias un carácter real, significativo y relevante, ya que propicia la incorporación de contenidos, significados y preocupaciones locales, además de que favorece el conocimiento crítico del entorno.

¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS?

Definimos un listado flexible de competencias cívicas y éticas cuyo propósito es orientar la formación de ciudadanas y ciudadanos. No constituyen un perfil de egreso ni existe una forma única y estandarizada de aplicación, ya que cada persona las va desarrollando de

³⁴ CONAFE, *Guía del maestro multigrado*, México: Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1999, p. 19

manera distinta en función de sus conocimientos previos, sus estructuras de pensamiento, sus experiencias e intereses, su contexto cultural, así como de la manera como las aplique.

Aquí se presenta síntesis de cada competencia. La referencia completa de cada una de ellas y los rasgos en los que se concretan en cada grado se incluye tanto en los ficheros de actividades como en el documento general.

Me conozco, me valoro y me regulo

Antes de formar ciudadanos es preciso formar personas. Las sociedades democráticas requieren de individuos con una sólida autoestima e identidad personal, que reconozcan sus necesidades, tengan conciencia de sus limitaciones y confianza en sus capacidades, de tal manera que sean capaces de convivir y aportar a los demás con fidelidad a su propia naturaleza. Esto implica, entre otros aspectos, promover que las niñas, niños y jóvenes el se conozcan, se valoren, integren su identidad individual, construyan su propia escala de valores, fortalezcan su inteligencia emocional y social así como la capacidad de establecer límites personales.

El autoconocimiento implica al conocimiento de sí mismo, la aceptación y la autoestima. Una autoestima equilibrada contribuye a la formación de un ciudadano capaz de exigir el respeto a sus derechos, de contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y responsable. La autorregulación se relaciona con el control de la agresividad, el cumplimiento de las tareas individuales, buena disposición hacia todos, aceptar y ser consciente de sus propias limitaciones, utilizar un lenguaje respetuoso y preocuparse por su higiene y orden personales. Asimismo implica tanto la aceptación y apropiación de las normas y límites establecidos en la sociedad en general o por una figura de autoridad, como el deseo de controlarse – en términos generales – a partir de los dictados de la razón. En el primer caso, quienes poseen un desarrollo moral incipiente, requieren adaptarse de manera heterónoma a las normas y crear formas de autocontrol que impliquen el dominio de sus intereses, deseos y pulsiones de acuerdo con la razón de los mayores o la razón jurídica. En la formación ciudadana es preciso fortalecer la autorregulación autónoma, lo que implica la capacidad de establecer y respetar límites personales a fin de autogobernarse.

La autorregulación está vinculada al autoconocimiento y a las expectativas de desarrollo personal y colectivo. Los sujetos eligen, actúan y se regulan en respuesta a sus propios intereses y en el caso de personas formadas desde una perspectiva social, responden también a los intereses colectivos. Cuatro aspectos organizan esta competencia autoconocimiento, autoestima, autorregulación y toma de decisiones personales.

Me comprometo con mi comunidad, con mi país y con el mundo

El compromiso con el país necesariamente se construye a partir del conocimiento del entorno social así como en la participación en la vida comunitaria. En esta competencia se configura el nosotros y las identidades colectivas. Para ello el alumno requiere reconocer que pertenece a distintos grupos sociales que lo hacen un ser social y le otorga una identidad colectiva que comparte con otras personas. Construir identidades colectivas flexibles sentará las bases para valorar las diferencias.

La identidad nacional se configura a partir de la valoración de las raíces culturales, del conocimiento de la historia, de la relación respetuosa con los símbolos de nuestra nacionalidad y, particularmente, en la participación para la solución de los problemas comunes o para el mejoramiento del entorno social y político. Es importante evitar el

desarrollo de un nacionalismo exacerbado, fundado en la exclusión o en el odio, por ello al tiempo que el alumnado se asume como mexicano, se promueva que se considere también ciudadano del mundo, con una identidad universal como persona con derechos y responsabilidades ante la humanidad.

El sentido de comunidad implica el fortalecimiento y aplicación de la capacidad empática, la solidaridad y el sentido de co-responsabilidad. Preocuparse y defender el interés general tanto como el propio es uno de los rasgos de la vida democrática. El interés y la capacidad de comprender lo que ocurre en el entorno, de lo que le pasa a otras personas, de desplegar actitudes de solidaridad y compromiso con los demás, así como de realizar de manera autónoma y libre acciones que beneficien a otros, contribuye a fortalecer la responsabilidad del alumno ante la sociedad.

Cuatro aspectos organizan esta competencia: la construcción de la identidad colectiva, el desarrollo de la empatía y del sentido de comunidad, el sentido de pertenencia al país y al mundo, así como el compromiso con la conservación y mantenimiento del medio ambiente.

Respeto la diversidad

Esta competencia alude a la comprensión de la existencia de *los otros* y al desarrollo de la capacidad de convivir de manera respetuosa y armónica tanto con los iguales como con los diferentes. La diversidad es un rasgo característico de la naturaleza humana que se expresa en distintas formas de pensar y de sentir, en las diferencias físicas, étnicas y culturales así como en las diferencias ideológicas o de decisión (preferencia sexual simpatía o militancia política y credo religioso)

La Pluralidad es uno de los principales valores de la democracia. Como competencia implica que los participantes reconozcan, valoren y respeten todas las formas de diversidad; tomen en cuenta a los otros, a sus puntos de vista y sus formas de vida; fortalezcan sus actitudes y valores de tolerancia; luchen contra la discriminación por razones de género, edad, ideas, religión, origen étnico, condición social o económica.

Dos bloques organizan esta competencia. El primero, pluralidad y tolerancia, implica el reconocimiento del derecho a la diferencia, la lucha solidaria y organizada contra las prácticas discriminatorias ya sean por razones de género, de edad, de preferencia sexual o de capacidades físicas. El segundo refiere a la diversidad cultural en la que se incluye la valoración a los pueblos indios y la diversidad religiosa, condiciones apremiantes en la construcción de un México tolerante, plural y diverso.

Conozco, respeto y defiendo los derechos humanos

Los Derechos Humanos son valores y normas jurídicas que la humanidad ha definido a lo largo de su historia como resultado de la lucha humana por la defensa de la dignidad. Son inherentes a la naturaleza humana y se protegen mediante normas y leyes.

Son básicos en la construcción de ciudadanía, ya que la lucha por su reconocimiento y protección supone un ciudadano que se asume como sujeto de derechos, crítico, con poder; competente para la acción, la denuncia, el diálogo y la participación; poseedor de una filosofía de vida sustentada en los valores de solidaridad, respeto, justicia, libertad, igualdad, legalidad y vida que articula su condición de sujeto social y sujeto de derecho al saberse protagonista de la construcción de su sociedad, lo que le confiere poder político en distintas escalas.

En una democracia se deben respetar los Derechos Humanos, procurar que se conozcan y que existan instituciones para su protección. Por su parte la ciudadanía requiere tener la capacidad de denuncia, defensa, organización y propuesta, competencias que requieren compromiso, responsabilidad, solidaridad y empatía, entre otros valores. La defensa de los derechos humanos fortalece a la democracia.

Como competencia cívica implica que los participantes del proceso educativo conozcan sus derechos y los hagan parte de su vida; comprendan los mecanismos legales con los que cuentan para que exijan su respeto, aprendan a identificar las situaciones en las cuales se viola algún derecho y desarrollen las habilidades necesarias para denunciar los abusos; que se comprometan a respetar los derechos de las demás personas, colaborar en la divulgación de estos derechos y en el desarrollo de acciones para erradicar la violación a los derechos humanos. Dos bloques organizan esta competencia: el conocimiento de los derechos humanos y los derechos de los niños.

Convivo de manera pacífica y democrática

En un contexto democrático es preciso convivir de manera respetuosa, justa, honesta, igualitaria, solidaria, tolerante y equitativa; ejercer su libertad con responsabilidad, comprometerse con su entorno social, con la conservación de la vida, con la defensa del pluralismo, la legalidad, la paz y la justicia social; así como desplegar actitudes de confianza, colaboración, disposición a la participación, al diálogo y a la solución no violenta de conflictos.

Esta competencia se enfoca en el proceso de apropiación de estos valores en el aprendizaje de la convivencia pacífica y democrática. En el desarrollo de los valores democracia es de mucha ayuda construir una experiencia educativa basada en el desarrollo del juicio moral, en el conocimiento crítico del mundo social, así como en la vivencia y aplicación de los valores en la vida cotidiana, condiciones que se pueden lograr con mayores posibilidades de éxito cuando las familias, las escuelas, los grupos de jóvenes o las organizaciones sociales se convierten en mundos particulares democráticos.

La convivencia pacífica implica el manejo y resolución de los conflictos de manera no violenta y con apego a la ley. Como punto de partida hay que considerar al conflicto como algo común en la práctica democrática. Ésta admite las diferencias y las controversias y plantea su resolución mediante la negociación, el diálogo pacífico y la aplicación de la ley.

Como competencia cívica, implica la disposición a resolver los conflictos interpersonales y sociales; el autocontrol ante emociones destructivas - como la ira - y que con frecuencia complican el conflicto; desplegar actitudes de respeto a la diversidad, solidaridad, libertad de expresión, tolerancia y responsabilidad; además de que implica la capacidad de analizar y comprender la estructura del conflicto, su magnitud y puntos en tensión, y las posibles soluciones considerando los diversos medios.

Me comunico y dialogo

No es posible comprender la vida democrática sin la comunicación y el diálogo, procedimientos que además son fundamentales para el desarrollo moral de las personas. Los seres humanos tenemos la capacidad de comunicarnos mediante diversos lenguajes y códigos, aunque con frecuencia no desarrollamos esta capacidad humana.

El diálogo democrático es un intercambio de ideas respetuoso y tolerante y en caso de controversia, buscar el arribo a un acuerdo. Es un instrumento fundamental de práctica

democrática, ya que es el método de la razón política en una sociedad democrática, mediante éste se toman decisiones, se establecen con libertad y autonomía los puntos de vista, se analizan los asuntos de interés general y se resuelven los conflictos. Encierra respeto, igualdad, voluntad de escuchar opiniones contrarias, intercambio, y compromiso para aplicar los acuerdos o soluciones al problema expuesto.

Tres aspectos organizan esta competencia: la comunicación de ideas y sentimientos, aspecto que concentra los rasgos relacionados con asumir y ejercer el derecho a la libertad de expresión, con el desarrollo de competencias comunicativas empleando distintos códigos y lenguajes, así como con el fortalecimiento de los aspectos emocionales de la comunicación. En la escucha activa se incluyen las habilidades y actitudes necesarias para establecer un diálogo comprometido, respetuoso y productivo, fundado en el interés por comprender cabalmente lo que el otro siente y piensa. El tercer componente concentra los rasgos relacionados con el diálogo y el debate, por lo que se coloca el acento en el desarrollo de habilidades para la construcción del consenso, la argumentación, la expresión de los deseos y la práctica de la deliberación, entre otros.

Participo

La democracia sólo puede existir cuando el pueblo expresa de manera libre sus ideas y opiniones, elige a sus gobernantes, se involucra en las decisiones colectivas, en la defensa de los derechos, en la solución de los conflictos y en el mejoramiento del entorno.

Como competencia cívica y ética implica el desarrollo de habilidades y actitudes para involucrarse en asuntos de interés común de manera consciente, sistemática, informada y competente, para tomar decisiones colectivas, así como para participar en procesos electivos y de consulta ciudadana. El motor de la participación es la lucha por un objetivo o interés (individual, colectivo, público o privado), la preocupación por resolver un asunto que nos afecta directamente o que afecta a terceros e incluso la defensa de principios universales como la paz, la justicia o la conservación de la vida. Esta motivación supone la sensibilidad hacia los problemas sociales, así como la capacidad de indignarse y actuar.

Los valores de la participación democrática son la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y el ejercicio de la libertad. La responsabilidad y la co-responsabilidad son particularmente importantes ya que quien participa activamente se hace cargo de un problema, de tomar una decisión, de mejorar una situación o de bien promover el interés personal o colectivo.

Entre otros aspectos emocionales de esta competencia se encuentra el deseo de participar, lo que supone vencer la apatía, la desconfianza y revertir la carga negativa que suelen tener las nociones de política y político. Al comprender que la realidad es social y política es una construcción histórica y social, por lo que no tiene por que *ser como es*, se fortalece el ánimo de intervenir a favor de la transformación porque ésta se antoja factible. Para fortalecer el interés por participar y comprender los límites de la participación, es necesario construir espacios de diálogo en los cuales los participantes se sientan escuchados, tomados en cuenta y en caso de que sus opiniones y propuestas no sean consideradas, reciban un argumento sólido. Con ello se aprende que no siempre se logra lo que se pretende, ya que la participación no debe ser un ejercicio populista en el que tenga cabida cualquier demanda, solicitud o propuesta, aunque no sea válida.

El maestro puede promover la capacidad de participación mediante el fomento de la toma de decisiones colectivas de manera autónoma, informada y responsable, ya sea por

consenso o por votación; la promoción de valores que propicien la búsqueda del bien común; mediante ejercicios educativos que permiten replicar los procedimientos electorales como preparación de los futuros votantes.

Soy crítico

La democracia está fundada en la razón, en la ley, en el establecimiento civilizado y razonado de acuerdos y decisiones. Requiere de una ciudadanía autocrítica, que piense, analice, valore las opciones, tome postura, decida congruentemente, reflexione, comprenda su entorno, cuestione y proponga soluciones. Todos estos procesos están relacionados con una competencia cognitiva: el pensamiento crítico y analítico.

Comprender críticamente es ejercitar y definir los rasgos principales que conforman una problemática, ubicar las condiciones históricas de un hecho, dar sentido a los múltiples acontecimientos de la vida social. La comprensión crítica no puede ser sólo un ejercicio mental ni un proceso neutral, sino que entraña una dimensión subjetiva: la persona comprende la realidad y asume una cierta posición desde sus propios referentes y valores. Al integrar atributos personales, información y referentes de diverso tipo, esta competencia cognitiva se convierte en cívica y ética.

El maestro puede favorecer el auto análisis y la autocrítica; el conocimiento crítico del entorno inmediato y remoto a partir del análisis de situaciones relevantes y controvertidas; la capacidad de analizar la información de diversas fuentes y configurar su propia postura; la capacidad de identificar las causas de un problema y otros elementos asociados a una problemática; así como proporcionar a sus alumnos herramientas cognitivas para pensar, construir sus conceptos, investigar, analizar la realidad y la información divergente. Ello favorecerá que emitan juicios, elaboren normas, proyectos colectivos y valores morales más justos y solidarios así como desplegar acciones basadas en el compromiso de transformar el entorno.

Esta competencia se organiza en tres aspectos: la comprensión del entorno social, mediante la cual el alumnado puede comprender que lo que ocurre en el entorno, por lo que la realidad social siempre se puede transformar. El segundo aspecto incluye el manejo de distintas fuentes y medios de información, las capacidades de comprender críticamente datos, textos, imágenes y declaraciones. El juicio moral, crítico y político da lugar al tercer aspecto, en el cual el alumnado pone en marca lo que sabe y lo que piensa de los acontecimientos sociales, políticos y culturales.

Respeto y valoro la Justicia y la Legalidad

En un contexto democrático es imprescindible conocer y respetar las leyes, valorar su importancia para la convivencia social y el desarrollo de la vida democrática del país. Como competencia cívica implica que las personas conozcan sus derechos, conviertan los valores de justicia y legalidad en criterios para la actuación y la toma de decisiones, se comprometan con el respeto a las leyes y la aplicación de la justicia.

El aprendizaje de esta competencia inicia desde temprana edad con el descubrimiento y apropiación heterónoma de las normas que regulan las relaciones en la familia y en la escuela. El reconocimiento de la importancia de las reglas en la vida social, la construcción del sentido de justicia y la comprensión del sentido de legalidad se van configurando a la par con el descubrimiento de la propia capacidad de participar en la definición de las reglas de los grupos en los que está involucrado. Este irá madurando a lo largo de toda su formación e impactará en el fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad y el autocontrol.

El maestro puede promover esta competencia mediante el análisis sistemático de las leyes que relacionan con el mundo infantil y juvenil, con el conocimiento de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, así como a partir de la reflexión sobre los acontecimientos de su entorno a fin de identificar situaciones de justicia e injusticia, de aplicación de la ley, así como del cuestionamiento a situaciones de ilegalidad como la corrupción y otras prácticas perjudiciales para la vida democrática. En este análisis, los alumnos podrán reconocer la importancia de las instituciones y la forma como las ciudadanas y los ciudadanos contribuimos día con día al fortalecimiento de la justicia, la legalidad y el estado de derecho. En secundaria el principal énfasis se ubica en la cultura de la legalidad y en el fortalecimiento de la confianza en las leyes y las instituciones.

Dos aspectos organizan esta competencia: las normas, reglas y leyes, así como el desarrollo del sentido de justicia y aplicación de la ley.

Defiendo la democracia

La democracia es un sistema de gobierno, pero también una forma de organización social que en muchos casos se manifiesta en la vida cotidiana a través de distintas prácticas y de la vivencia de valores. En sus dos dimensiones la democracia puede aprenderse y aprehenderse en los distintos escenarios sociopolíticos en los cuales se desenvuelven las personas, aprendizaje práctico que reporta una especial importancia ya que la experiencia democrática no sólo hace posible que los individuos la puedan reproducir en otros contextos sino que les hará críticos para “descubrir y denunciar las trampas que la hacen inviable, y comprometidos para exigir las condiciones que la hagan posible”.³⁵

El aprendizaje de la democracia implica comprender nociones e información, aplicar la comprensión crítica, así como el despliegue de valores y actitudes congruentes con esta forma de gobierno. En la escuela y en otros espacios de convivencia social es posible aprender las reglas democráticas utilizadas para resolver de manera pacífica y creativa conflictos, así como experimentar vivencias y fomentar la evaluación de la convivencia infantil.

Uno de los aspectos centrales de la educación ciudadana es la defensa de la democracia como la forma más viable de organización social y de relación política entre gobernantes y gobernados, lo cual sólo es posible cuando la ciudadanía valora la democracia porque la vive y reconoce las ventajas de elegir libremente el gobierno cuyo poder está limitado por la ley, de contar con un sistema judicial justo, imparcial y expedito, así como de que se respeten las decisiones de las mayorías considerando a las minorías, el pluralismo y la búsqueda del bien común.

Valoro la autoridad democrática

La autoridad es necesaria para el correcto funcionamiento de la sociedad y la aplicación de la ley. La autoridad democrática está limitada por la ley y es orientada por la legalidad, la justicia y el bien común. La autoridad democrática supone la división de poder, la rendición de cuentas, la transparencia en el gasto y otras formas de control del poder público.

Como competencia cívica, el alumnado requiere adquirir un conjunto de conocimientos, por ejemplo, comprender los distintos tipos de autoridad, particularmente de la autoridad democrática, conocer cómo está organizado su gobierno, las funciones y limitaciones de las autoridades en México, así como las características de la representatividad. También

³⁵ Santos Guerra, Miguel A. Op.cit., p.136.

implica desarrollar un conjunto de valores y actitudes vinculadas con el ejercicio democrático del poder, las cuales podrán ser desplegadas al participar en los órganos de gobierno escolares, en las asambleas escolares y en diversos procesos de toma de decisiones. Asimismo, se requiere que los alumnos ejerzan funciones de autoridad y de representatividad en los órganos de gobierno escolar; otras más para analizar la forma como las autoridades escolares ejercen la autoridad y para, en caso dado, plantear cuestionamientos a la forma como se ejercen la autoridad y el poder en la escuela y en la familia.

Materiales para la tercera unidad

Unidad Tres Nociones Básicas de la Gestión Escolar Democrática

SESIÓN 3 LECTURA 5

Conde Silvia **Propuestas para construir una gestión escolar democrática** (2001).¹
(Documento interno de la DECEyEC-IFE).

Introducción

La educación ciudadana tiene más de una forma de proyectarse en la vida escolar. Una de ellas es sin la duda la presencia de los contenidos y valores de la democracia, los derechos humanos o la paz en los planes y programas de estudios a partir de asignaturas como Civismo en primaria y Formación Cívica y Ética en secundaria. Esta última asignatura posibilita una experiencia educativa sistemática e integral.

Sin embargo, las características de la vida escolar abren otras vías para la educación ciudadana, las cuales no sólo tienen que ver con el aprendizaje formal que se da en el contexto de una asignatura, sino con las relaciones cotidianas, los aprendizajes generados a través de las decisiones y los conflictos diarios, así como la existencia de condiciones para el ejercicio de los valores ciudadanos y la democracia. Los valores democráticos y los derechos humanos se aprehenden mediante la vivencia, para lo cual se requiere que la escuela y cada salón de clases se conviertan en ambientes formativos congruentes y consistentes. En este proceso, es fundamental que se realice una gestión democrática.

Con el fin de aportar a la construcción de esta experiencia educativa congruente y consistente, presento en este artículo algunas reflexiones derivadas de distintas investigaciones realizadas en escuelas primarias y secundarias de los estados de Coahuila, Aguascalientes, Nuevo León, Durango, Baja California y de la Ciudad de México, en las cuales se han explorado las formas que emplean docentes, directivos y supervisores para configurar prácticas escolares democráticas, plenas de experiencias de desarrollo moral.

La vida cotidiana de la escuela y la gestión escolar democrática

La alternativa curricular para promover la educación moral y cívico-política en las escuelas se relaciona con la naturaleza de las experiencias cotidianas así como las características de la gestión escolar.

Si bien la asignatura o la alternativa de transversalidad curricular permiten aprovechar los planes y programas para una acción intencionada a favor de la formación moral y cívico-política, la forma como se organiza la escuela y las relaciones que se gestan en ella constituyen otra dimensión de aprendizaje, ubicada en el plano del currículum implícito. Una experiencia formativa requiere, además de espacio curricular, de una estructura institucional en la que los principios y valores de la paz, la democracia y los derechos humanos se expresen en la vida cotidiana. Las y los jóvenes aprenden a tomar decisiones, a resolver los conflictos, a ser responsables, respetuosos, honestos, solidarios, o bien a ser todo lo contrario, a partir de lo que viven en su casa y en la escuela. Por ello se requiere construir ambientes escolares y de aula en los cuales las personas fortalezcan día con día su autonomía moral y su condición de seres humanos; participen en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos; practiquen habilidades

y valores sociales como el respeto, el diálogo o la equidad; asuman su corresponsabilidad frente al proceso de aprendizaje y definan de manera conjunta el sentido y características del proceso educativo.

Este ambiente facilitará que las actitudes relacionadas con la justicia, la legalidad, la participación, el diálogo, el consenso, la practica de valores, la búsqueda de alternativas para una convivencia más justa y otros procesos formativos se vivan en cada situación de la vida cotidiana de las escuelas.

Corresponde a las autoridades del plantel y a los distintos órganos colegiados el desarrollar experiencias escolares en las cuales la autoridad se maneje de manera democrática, se establezcan mecanismos para la resolución no violenta de conflictos, la convivencia más justa y la amplia participación de alumnos, padres y madres de familia y maestros a través de distintas instancias como las asociaciones de alumnos, los clubes, el consejo técnico consultivo, entre otras y se defina de manera colegiada un proyecto escolar democrático que oriente el quehacer de la escuela.

Analicemos con detalle este tercer espacio formativo.

La gestión escolar democrática

La construcción del aula y la escuela como un ambiente formativo requiere una gestión escolar participativa, comprometida, colegiada y flexible, entendiendo gestión escolar como el conjunto de acciones que se realizan en la escuela para organizar y administrar su funcionamiento, lo cual incluye la manera como se toman decisiones y se resuelven los conflictos.

El plano de la gestión escolar involucra a todo el personal y a los beneficiarios (alumnado y sus familias), pero compromete de manera especial a las autoridades del plantel, de la zona y el sector, quienes enfrentan la tarea de impulsar el manejo democrático de la autoridad, fomentar la participación y compromiso de alumnos, padres – madres de familia y maestros en la definición colegiada de metas y actividades educativas comunes.

La razón por la cual es necesario que la escuela en su totalidad se involucre en la definición del quehacer educativo es simple: necesitamos ofrecer a los alumnos una experiencia educativa congruente, basada en una idea compartida respecto del tipo de persona esperamos formar y qué acciones realizaremos para lograrlo. Para ello es preciso erradicar los dobles o triples mensajes que enviamos al alumnado cuando el personal docente y directivo no ha podido coincidir en la definición de su misión y visión, cuando no hay acuerdo respecto de qué se vale en la escuela, qué es importante, qué conductas no están permitidas, en fin, cuáles son los principios y valores que orientan la acción educativa.

Es necesario que todos los docentes y directivos participen en este proceso formativo, ya que al relacionarse con el alumnado aportan su percepción de la vida, de la sociedad e involucran su propia estructura de valores. Por ello, un punto de partida para la intervención docente en la formación ciudadana es clarificar la propia experiencia al respecto y considerarla un primer tema de reflexión y discusión.

De manera inconsciente e involuntaria enseñamos al alumnado a relacionarse, a organizarse y a reaccionar a partir de la forma como nos relacionamos, nos organizamos y reaccionamos maestros, directivos y padres de familia. Las actitudes, valores y formas

de relación que los alumnos y alumnas observan todos los días en la escuela, constituyen una dimensión muy importante del proceso educativo, la cual tradicionalmente ha quedado en un segundo plano ya que se le confina al ámbito del currículum implícito u oculto. Sin embargo no existe ninguna razón para dejar es ese plano a esa dimensión formativa. Muchas de las enseñanzas que se despliegan en la vida cotidiana pueden ser conscientes, planeadas, voluntarias y sistemáticas. Para hacer explícita la formación que ofrecemos a nuestros alumnos se requieren varias condiciones, las cuales se describen a continuación.

Claridad en el tipo de persona que pretendemos formar en la escuela. Para poder intencionar el sentido formativo de la vida escolar cotidiana, es necesario definir cómo esperamos que sean nuestros alumnos y posteriormente determinar qué valores vamos a impulsar y qué actitudes se fortalecerán.

Conciencia de que todas las situaciones cotidianas tienen un efecto formativo y que por lo tanto como formadores debemos cuidar cada una de nuestras acciones, reacciones y comentarios.

Congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se aprende y lo que se vive, entre lo que se enseña formalmente y lo que se transmite a través del currículum implícito. Es preciso trabajar el valor de la libertad en un ambiente escolar y social que favorezca la libre expresión de iniciativas y de ideas; la democracia en un ambiente democrático, y así.

Compromiso. Cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe asumir de manera clara el compromiso de dar un sentido formativo a sus acciones, relaciones y comentarios con el fin de colaborar en la construcción de un ambiente educativo congruente, consistente e integral.

Procesos de la gestión escolar democrática

A continuación analizaremos cuatro procesos de la gestión: la toma de decisiones, el trabajo colegiado, la participación de los alumnos y la corresponsabilidad de los padres de familia.

a) La toma de decisiones.

Una característica de la vida democrática es la participación amplia en la toma de decisiones. Si bien la democracia que se puede vivir en la escuela no es una calca de la democracia política, la escuela puede proporcionar a los alumnos, maestros, directivos y padres-madres de familia experiencias en las cuales aprendan a participar en la toma de decisiones en forma responsable e informada, considerando el bien común y los intereses individuales.

Sabemos que a cada momento en las escuelas se toman decisiones. La experiencia ha demostrado que éstas se toman de una mejor manera cuando existen ciertas condiciones, por ejemplo cuando:

Existe claridad en el propósito que persigue la escuela.

Todos los miembros de la comunidad escolar se comprometen a cumplir las metas comunes de ésta.

Los maestros, directivos, padres de familia y alumnos se hacen responsables por lo que ocurre dentro de la escuela y por los resultados educativos.

Existe un ambiente de respeto, compromiso, responsabilidad, diálogo y participación.

Para conseguir estas condiciones se requiere mucho trabajo, voluntad y preparación, ya que ninguna de ellas existe naturalmente en las escuelas.

La toma de decisiones puede realizarse por votación o por consenso; de manera directa o a través de representantes. En la mayoría de las escuelas en las que existe amplia participación en la toma de decisiones, se aplican todos estos procedimientos. Por ejemplo, se promueve una votación para elegir el color del uniforme de deportes, en la cual todo el alumnado expresa de manera directa su opinión; o bien en el Consejo Consultivo Escolar, en el que participan representantes de alumnos, maestros y padres de familia, se discuten los problemas generales de disciplina y se toman acuerdos al respecto.

Precisamente una de las formas de dinamizar una gestión escolar democrática es fortalecer el funcionamiento de los espacios de participación, en los cuales los distintos agentes puedan tener voz y voto; se involucren en las decisiones sí como en la organización de los asuntos que les interesan y asuman un compromiso para mejorar el proceso y los resultados educativos.

b) Los espacios de trabajo colegiado.

En las escuelas de educación básica existen varios espacios de participación como el consejo técnico consultivo, las asociaciones de padres y madres de familia, las academias, los consejos de participación social, las asociaciones de alumnos, los clubes, entre otras. Su existencia y legitimidad posibilita realizar en la escuela una experiencia formativa consistente e integral ya que propician el diálogo, el intercambio, la corresponsabilidad y el mutuo aprendizaje.

Como hemos visto, para hacer explícitos los aspectos formativos del currículum oculto se requieren cuatro condiciones básicas: claridad, conciencia, congruencia y compromiso. Todas ellas se construyen de una mejor manera cuando los docentes y directivos trabajan como equipo y definen metas comunes, es decir mediante el trabajo colegiado. Por ello es importante fortalecer al Consejo Técnico y a las academias, ya que en estos espacios se puede definir el tipo de persona que se desea formar en la escuela así como establecer las actividades a desarrollar para lograrlo. Además, en ellos se puede analizar sistemáticamente la congruencia formativa y ratificar los compromisos contraídos.

A pesar de que estos espacios son especialmente importantes para conseguir una experiencia formativa, en muchos casos no funcionan adecuadamente. La práctica indica que en algunos casos el Consejo Técnico no sesiona con regularidad y en algunos casos sólo se reúnen al inicio del curso para llenar el formato de instalación del Consejo o bien cuando es necesario llenar un informe de su funcionamiento. También sabemos que en ocasiones es poca la participación y su conducción es poco democrática, de tal modo que las decisiones están tomadas de antemano, no se permite el disenso, se monopoliza la palabra, no se circula oportunamente la información, entre otras prácticas. Además de estos problemas, en este organismo y en las academias, se enfrentan situaciones de falta de planeación, conducción inadecuada y en ocasiones pérdida de tiempo porque no se analizan los temas necesarios y prioritarios.

A pesar de estas dificultades, en muchas escuelas se ha optimizado su funcionamiento y se ha logrado convertirlos en auténticos espacios de trabajo colegiado.

c) La participación de los alumnos en la escuela

Para asegurar una experiencia educativa congruente, es indispensable que el alumnado participe en diversos aspectos de la vida escolar, por lo menos en:

En la toma de decisiones que les afectan.

En la definición de las normas que regulan la convivencia en la escuela y en el aula.

En la resolución de los conflictos en los cuales están involucrados.

En el cumplimiento de ciertas tareas de la organización escolar.

En el ámbito de la escuela existen diversos mecanismos en los cuales se favorece la participación del alumnado, los más tradicionales son la sociedad de alumnos o los representantes de grupo. Además de éstos, algunas escuelas que buscan ofrecer una experiencia educativa integral han incluido otros espacios de participación, tales como:

Elecciones juveniles, en las cuales el alumnado participa en la toma de decisiones que les afectan.

Consejo escolar en el cual participan maestros, directivos y alumnos en la toma de decisiones, en la elaboración de los reglamentos o en la solución de conflictos, entre otros aspectos.

Asambleas de alumnas y alumnos, consideradas órganos de autogobierno estudiantil, en las cuales se fortalece la corresponsabilidad y el compromiso de los alumnos en su proceso educativo y en los resultados de aprendizaje.

Estas formas de propiciar la participación en el plano de la escuela se complementan con experiencias similares en el ámbito del aula. Sin embargo, para que tengan resultados positivos, es necesario que los directivos y maestros apoyen y orienten a los jóvenes, ya que todos ellos están aprendiendo a participar y a ser corresponsables, por lo tanto si no cuentan con la orientación necesaria pueden cometer errores o excesos.

En algunas escuelas se ha limitado la participación del alumnado porque se teme que "se salgan de control", ya sea porque cuestionen a la autoridad y con ello lesionen las estructuras autoritarias de la escuela, porque sean manipulados por grupos de intereses o porque se extralimiten en sus atribuciones, entre otras razones. Este temor ha ocasionado que incluso se eliminen los órganos de participación estudiantil. En estos casos, debemos tratar de recuperarlos porque son para los alumnos una magnífica experiencia para aprender a participar.

d) La participación de los padres de familia y la comunidad

Formar a las y los jóvenes es una tarea que debe ser compartida por la escuela, los padres y madres de familia y la comunidad en general. Esta corresponsabilidad puede desplegarse de manera organizada o bien de forma individual.

Los padres de familia organizados en una Asociación o Sociedad pueden participar en la construcción de condiciones de congruencia, compromiso, claridad formativa y responsabilidad en los hogares y en el entorno social. Para ello requieren realizar acciones coordinadas con los docentes y directivos y a la vez servir de vínculo con las tareas que realiza la comunidad, la cual se convierte en un ámbito formativo al ofrecer a las y los jóvenes:

Condiciones para el desarrollo personal por ejemplo al crear zonas para el deporte y la recreación, así como espacios para la creación cultural y artística.

Condiciones de seguridad y salud pública, por ejemplo al evitar la vagancia, la venta de drogas y otros estímulos negativos.

Condiciones de participación, al propiciar que las y los jóvenes se involucren en la toma de decisiones y la resolución de conflictos de la comunidad, con voz y voto.

Condiciones de responsabilidad, al propiciar que las y los jóvenes asuman tareas concretas en el cuidado y mejora de su entorno, las cuales los van formando como actores sociales.

El trabajo que la comunidad haga en este sentido puede ser aprovechado por la escuela secundaria, de tal manera que se realicen acciones coordinadas escuela-comunidad. En la Ley General de Educación se establece que la comunidad podrá participar en los asuntos educativos mediante los Consejos de Participación Social.

De manera individual, los padres de familia tienen mucho que aportar al proceso formativo de sus hijos, porque es parte de su responsabilidad. Sin embargo, muchos de ellos no saben cómo apoyarles, por ello es necesario que la escuela considere como parte de sus funciones proporcionar a los padres y madres de familia la orientación necesaria. Algunas escuelas aplican el programa "Escuela para padres" en el cual cumplen con dicho propósito o bien desarrollan ciclos de conferencias u otras acciones que proporcionen a los padres y madres de familia herramientas para que construyan en su hogar situaciones formativas congruentes con el trabajo realizado en la escuela en este sentido.

Sin embargo, la falta de propósitos claros origina que en muchos casos se pierda el rumbo o bien dejen de funcionar estos organismos. En el caso de los Consejos de Participación Social, el desconocimiento de sus funciones y su forma de organización hace que se confunda con las asociaciones de padres de familia o que simplemente no funcione.

BIBLIOGRAFÍA

Ball, Stephen, (1989) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós.

Barberá V (1988) El proyecto educativo. Plan anual del centro y programación docente. Madrid: Escuela española.

Bass, Bernard (1988) "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar" LA gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid: Narcea.

Bobbio, Norberto (1994) El futuro de la democracia. México: Fondo de cultura económica.

Bobbio, Norberto; Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (1995) Diccionario de política. A-J. México: Siglo XXI editores

Buxarrais y otros (1990) La educación moral en primaria y secundaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Conde, Silvia. (1997) "Pensar la democracia desde la escuela". En revista latinoamericana de estudios educativos (1y 2). Volúmen XXVII México, Centro de Estudios Educativos

Conde, Silvia. (1998) La construcción de prácticas democráticas en una escuela primaria de la ciudad de México. Un estudio de caso. Aguascalientes: El perro sin mecate.

Fernández Enguita, Mariano. (1992) Poder y participación en el sistema educativo. Madrid: Paidós.

Hargreaves, Andy (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata

Magendzo, Abraham (1996) Currículum. Educación para la democracia en la modernidad. Bogotá: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Instituto para el desarrollo de la democracia Carlos Galán.

Schmelkes, Sylvia. (1995a). El proyecto escolar. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato, Documentos II.

Schmelkes, Sylvia. (1995b). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Toluca: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

SESIÓN 3 LECTURA 6

Estudiante armado hiere a compañera

Karla Sánchez y Claudia Bolaños

El Universal

Viernes 14 de mayo de 2004 primera, página 1

Alejandro llevó a clases la pistola que compró para sentirse protegido!!!!

Visiblemente atemorizado, Alejandro "N", de 13 años, arrojó fuera de su salón una pistola que traía entre sus útiles. Empero, sus propios compañeros lo delataron: acababa de disparar accidentalmente contra una compañera de clase.

Los hechos ocurrieron en la escuela privada Instituto Ángel del Campo, ubicada en el número 34 de la calle Chihuahua en la colonia San Sebastián de la Delegación Iztapalapa.

De acuerdo con sus primeras declaraciones ante la 70 agencia del Ministerio Público, Alejandro había comprado la pistola para protegerse de la delincuencia que impera en la zona y ayer había decidido llevarla a clases para mostrarla a sus compañeros.

Sin embargo, el arma se disparó por accidente e hirió a Dalia "N", de 12 años, en la cabeza.

Alumnos del centro escolar reportaron que tras el accidente Alejandro se deshizo del arma calibre .38 que por la mañana había ingresado al plantel.

"Los niños de su salón me dijeron que Alejandro es el que traía la pistola, entonces lo mandaron a traer y se puso muy nervioso. Decía: `yo no tengo un arma, yo la dejé en mi casa, no la traje y además no es de verdad, dispara sólo cohetes`,", recordó Guadalupe, de 17 años, hermana mayor de Dalia.

La niña de 12 años fue trasladada en ambulancia al deportivo Santa Cruz Meyehualco, donde un helicóptero de la Secretaría de Seguridad Pública la llevó al Hospital de Xoco.

Ya en el nosocomio los doctores lograron estabilizarla y alrededor de las 17:00 horas fue ingresada al quirófano para ser operada.

Hasta el cierre de esta edición Dalia continuaba en cirugía.

Los médicos informaron a los familiares que su estado de salud es grave y que se hacía todo lo posible por salvarla.

Dalia es la menor de cuatro hermanas y vive con sus padres.

"Es una niña muy tranquila, muy buena estudiante, tiene un promedio alto y antes estudiaba en una escuela de monjas, o sea que siempre ha sido muy tranquila", expresó una prima de la menor.

En tanto, Plácido Lope Huerta, abogado del menor, informó que éste había comprado el arma a un desconocido.

Explicó que el estado de salud de Dalia determinará el delito por el cual será acusado Alejandro, es decir, lesiones u homicidio imprudencial.*

*Dalia falleció el día 19 de mayo de 2004

Ampliarán Mochila Segura a primarias y secundarias del DF

REDACCIÓN

El Gráfico

Martes 18 de mayo de 2004

El secretario de Seguridad Pública, Marcelo Ebrad Casaubón, informó que se buscará extender el operativo "**Mochila Segura**" a todas las escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal.

En tanto, padres de familia de la colonia San Sebastián Tecoloxtitlán recaban firmas para exigirle a la Secretaría de Educación Pública y a la delegación Iztapalapa que todas las escuelas públicas y privadas de la zona queden incluidas en ese programa porque los índices delictivos son muy altos.

Ante el incidente del Instituto Ángel de Campo, la SSP local intensificará la vigilancia en las escuelas y delegaciones más conflictivas, como Iztapalapa, donde serán destinados 800 elementos adicionales.

Ebrad Casaubón indicó que los efectivos policiacos revisarán las mochilas de los estudiantes para asegurarse que no introduzcan armas a los planteles, e hizo un llamado a los padres de familias para que adopten medidas preventivas y se abstengan de comprar armas, tenerlas en casa o dejarlas al alcance de sus hijos.

Padres de familia del colegio Ángel de Campo indicaron que "no sólo se trata de que aumenten el patrullaje a la hora de entrada y salida de las escuelas, sino que los directores de colegio implanten otras medidas de seguridad".

Madres de familia señalaron que sólo esperan que "las autoridades no se olviden del caso porque en menos de un mes se acaban las clases y después de dos meses de vacaciones se les puede olvidar".

Enviarán 800 policías más a vigilar escuelas

Revisarán mochilas de alumnos; piden a padres de Dalia donar órganos de la menor.

Rubelio Fernández, Claudia Ayala y Óscar Herrera

El Universal Martes 18 de mayo de 2004

El secretario de Seguridad Pública del Distrito Federal, Marcelo Ebrard, anunció ayer que la dependencia a su cargo intensificará la vigilancia policiaca en las escuelas ubicadas en las delegaciones más conflictivas de la ciudad.

Señaló que 800 policías más serán destinados a esta labor, en la que se planea que los agentes de seguridad revisen las mochilas de los estudiantes para evitar que éstos introduzcan armas o drogas a sus planteles.

Luego de que el pasado jueves un menor disparara por accidente contra una compañera de clases, Ebrard dijo también que se buscará extender el operativo "Mochila segura" a todas las primarias y secundarias de la capital.

Al respecto, la Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Sylvia Ortega, dijo estar de acuerdo con este tipo de programas, pero aclaró que deberán ser parte de un programa integral de seguridad.

Asimismo, adelantó que en los próximos días la dependencia fijará una postura más precisa al respecto, ya que actualmente analiza el problema.

En tanto, padres de familia de la Colonia San Sebastián Tecoloxtitlán, en la cual se ubica la escuela en la que Dalia "N" fue herida de bala en la cabeza recaban firmas para exigir a la Secretaría de Educación Pública y a la delegación Iztapalapa que todas las escuelas públicas y privadas de la demarcación queden incluidas en el programa de revisión de mochilas.

Sobre el estado de salud de Dalia, Gustavo Carbajal, Subdirector del Hospital General de Xoco, reconoció que la menor no tiene esperanza de vida y desmintió que familiares de la menor hayan autorizado que ésta fuera desconectada de los aparatos que la mantienen viva.

Por la noche, Antonio Porras Palomino, médico asistente de la dirección en el turno vespertino, informó que Dalia sufrió varias crisis a lo largo del día.

Señaló que esta mañana habrá un nuevo reporte sobre la situación de la joven y se le practicará otro encefalograma para corroborar su estado de muerte cerebral.

El médico señaló que la recuperación de Dalia es prácticamente imposible y agregó que ya se propuso a los familiares de la menor la posibilidad de donar los órganos.

Mientras tanto, la Procuraduría Capitalina rastrea si el arma que hirió a la estudiante fue utilizada en algún otro ilícito.

Pedro Estrada, coordinador de Servicios Periciales de la PGJDF, señaló que los exámenes practicados al arma calibre .38 indican que la pistola que traía Alejandro no era nueva y tenía un solo cartucho.

Por su parte, el Subprocurador de Averiguaciones Previas Desconcentradas, Salomón Baltazar, señaló que existen pocas probabilidades de que la pistola haya sido comprada por el menor.

(Con información de Angélica Simón)

ENTREVISTA AL MAESTRO EMILIO ÁLVAREZ ICAZA DESPUÉS DE LA CONFERENCIA ESTÁNDARES INTERNACIONALES Y ORGANISMOS PÚBLICOS DE DERECHOS HUMANOS

20/mayo/2004

Pregunta (P): Sobre el asunto de la edad penal y hasta dónde tienen responsabilidad siendo menores de edad.

Maestro Emilio Álvarez Icaza (EAI): Por supuesto que es un hecho lamentable. Es un hecho que nos apena mucho. Es un hecho que tiene tintes dramáticos y por supuesto que hay, en su contexto, aprovechar esto para una reflexión profunda. En ese particular, creo que hay que ponerlo en su justa dimensión. Es un hecho aislado. Habrá que esperar las resoluciones de la autoridad. Pero todas las informaciones preliminares reportan que fue un accidente. Las informaciones preliminares reportan que obedeció más a un contexto de violencia social en el entorno. No es un problema dentro de la escuela, es un problema fuera de la escuela, y más bien creo que debemos aprovechar esta oportunidad para reflexionar sobre la violencia social y sobre qué está pasando con el clima de inseguridad. Me parece que esa es la oportunidad. Antier tuvimos una reunión, el Secretario de Seguridad Pública, el Jefe Delegacional en Iztapalapa y un servidor, posteriormente me encontré con la Subsecretaria del Distrito Federal. Volveremos a tener una reunión para ver cómo generamos en distintas dinámicas de la escuela hacia dentro, en ámbitos de preservar ese ambiente, y de la escuela hacia fuera en ámbitos de preservar una condición mucho más segura para los estudiantes y la población.

P: ¿La *operación Mochila Segura* debe volver, señor?

EAI: Mire, el tema que inclusive se ponía mucho más es el tema *Escuela Segura* o *Comunidad Segura*. Qué está pasando afuera que hace que los niños lleven armas. Ahora, yo creo que es muy importante poner este fenómeno en su situación, porque no creo que sea generalizable y tampoco hay que disparar las reflexiones, porque no creo que sea el caso. El tema sustantivo está vinculado con situaciones que creo que no pueden generar tendencia. Vamos a sentarnos a revisar. No tenía en ese momento ninguna evaluación sobre el particular del programa, no lo están practicando, hasta donde yo conozco, de manera bastante irregular, aleatoria; vamos a hacer una ruta para revisar la problemática y entonces poder llegar a alguna conclusión.

P: Algunos legisladores se han manifestado por esta propuesta de *pistolizar* la ciudad...

EAI: No, no, no...

P: ...Y han dicho que...

EAI: La distribución de armas siempre tiene como consecuencia más violencia.

P: ¿Cómo ésta?

EAI: Yo creo que cada vez, y lo hemos visto en otras sociedades, que se facilita el uso de armas, hay consecuencias que lamentar.

P: (Inaudible)

EAI: Mire, yo creo que los incidentes que se presentan en la ciudad deben obligar a una reflexión. Lo que creo es que hay que hacerlo en su justa dimensión. El caso Iztapalapa notoriamente es un caso producto de un accidente, o al menos así son las versiones preliminares, habrá que esperar lo que dice la autoridad. A mí me parece un despropósito discutir el tema a raíz de este incidente, yo creo que la temática sustantiva es la inseguridad, ese es el tema sustantivo, y bueno, por supuesto que habrá que analizar qué es lo que está pasando, pero me parece que la problemática en seguridad va asociado a fuertes factores de impunidad, va asociado a fuertes factores de falta de oportunidades, de pobreza, de condiciones de no trabajo, de no escuela, de manera que lo que se ha

demostrado en los países en los que se ha optado por la disminución de la edad penal, no ha mejorado ni ha cambiado nada, la inseguridad prevalece. Eso ha pasado en países que han optado por esas fórmulas, de manera que la ruta de la disminución penal es una puerta falsa para resolver el problema de la inseguridad. Hay detrás causas que tienen que atenderse, si los jóvenes no tienen acceso a escuela, no tienen acceso a trabajo, no tienen oportunidades, y encima hay condiciones de violencia social, hay condiciones de distribución de armas, hay condiciones de narcotráfico, obviamente la conflictividad se va a extender a la población joven.

P: Claro, y sobre todo que no nada más a este hecho, yo también me refería mucho a la inseguridad, a que los niños son muy vulnerables ante las organizaciones criminales que los utilizan, por ejemplo, para cometer delitos, etcétera, entonces va mucho más encaminada en ese sentido.

EAI: Tiene que haber una fuerte sanción hacia los sectores de delincuencia que atacan contra la niñez, eso es clarísimo, porque es una población en riesgo, pero no hay que buscar la puerta falsa al problema de la inseguridad en la ciudad o el país, porque luego en estas situaciones críticas se elevan voces autoritarias o que tienen cualquier propósito menos la justicia o menos acabar con los problemas reales, y se elevan voces por la pena de muerte, la disminución de la edad penal, sanciones más drásticas como si eso fuera la solución, es una puerta falsa. Eso no va a resolverlo. Los países que lo han aplicado no han resuelto ese problema, así que pongamos buen cuidado de atender las situaciones, los problemas de origen, si no simplemente vamos a tener escenarios más complicados con problemas más complejos.

P: Y el proceso de esta iniciativa de ley, de la que ustedes hablaron, ¿cómo va este proceso, ya se presentó, cuándo fue?

EAI: Tiene dos cuerdas, esto es en el ámbito federal. La Presidencia de la República presentó esa iniciativa a fines de abril, por ahí de la tercera semana de abril, y se han presentado también otras dos al menos iniciativas en la Cámara de Diputados sobre reformas en materia de derechos humanos. Es una oportunidad extraordinaria para redefinir nuestra Constitución, desde el punto de vista de la civilidad democrática que es incluir los derechos humanos en todos los términos, incluir con más fuerza atribuciones y potestades para los organismos públicos de derechos humanos. Hay algunos elementos que nos parecen muy importantes, otros que deberán de revisarse, por ejemplo, la acción de inconstitucionalidad para que se dé en sus términos, y no limitados, fortalecer el tema de la autonomía, de manera que, claro, el tema de los derechos humanos esperamos que esté plasmado constitucionalmente y eso se refleja en los ámbitos locales. Esperaremos, por supuesto, a que se retome en el ámbito del Distrito Federal, ¿para qué?, pues para que los habitantes de la ciudad cuenten con mejores instrumentos para proteger sus derechos, y en ese particular, la Comisión será un aliado. Gracias.

Vigilará CDHDF el operativo "Mochila Segura" en Iztapalapa

ICELA LAGUNAS

El Gráfico

Viernes 21 de mayo de 2004

La Comisión de Derechos del Distrito Federal (CDHDF) supervisará la aplicación del operativo **"Mochila Segura"** en las más mil 200 escuelas primarias y secundarias de la delegación Iztapalapa, informó el jefe delegacional Víctor Hugo Círigo.

El funcionario refirió que integrantes de la CDHDF participarán de manera conjunta con las autoridades delegacionales y la Secretaría de Seguridad Pública en un esquema de prevención del delito y en las inmediaciones de los planteles escolares.

El objetivo, dijo, es avanzar hacia una cultura de la legalidad en la que los jóvenes aprendan el respeto a los derechos humanos.

Las diversas acciones que se emprenderán en Iztapalapa comprenden la despistolización de los ciudadanos, quienes a manera de defensa han adquirido armas que tienen en sus casas.

Lo anterior se desprende del incidente en el que la menor Dalia perdiera la vida luego de que un compañero de clases le disparó accidentalmente al interior de las aulas de un colegio de Iztapalapa.

Aplican plan Mochila sólo en 2 delegaciones

Venustiano Carranza e Iztapalapa realizan el operativo con el permiso de los padres
Fabiola Cancino
El Universal
Domingo 23 de mayo de 2004

Sólo en dos de las 16 delegaciones se lleva a cabo el operativo Mochila segura, en Iztapalapa y Venustiano Carranza, en el cual no participan policías y siempre se realiza con la autorización expresa de los padres de familia, informó la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Desde 2001 el entonces jefe delegacional en Iztapalapa, René Arce, puso en marcha el operativo y en el segundo semestre de 2002 se firmó un convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Procuraduría General de la República (PGR) y la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) del DF, entre otras instancias gubernamentales, para implementar el programa Sendero seguro, escuela segura.

La idea del programa es incrementar la seguridad en los entornos escolares de los casi 6 mil planteles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que hay en la ciudad.

Entre otras acciones, el plan incluye el operativo Mochila segura, desalojar las entradas de ambulantes, recoger la basura de las inmediaciones, mantener una buena iluminación y contar con señalamientos, se explicó en la dependencia.

Respecto del operativo Mochila segura, abundó, sólo se puede aplicar en las escuelas cuyos padres de familia lo solicitan y autorizan expresamente la revisión de los útiles de los hijos.

En Venustiano Carranza, la revisión de mochilas se realiza apenas desde el mes pasado, mientras que en Iztapalapa ya ha sido experimentado por más de dos años.

En Iztapalapa, además, los alumnos de tercero de secundaria llevan la materia optativa Por una Cultura de la Legalidad, en la que les enseñan valores y términos en torno a la legalidad, y analizan diversos escenarios para prevenir el delito y mantenerse alejados de situaciones nocivas.

En el actual ciclo escolar, la materia se imparte en 59 planteles, en donde toman clases más de 10 mil alumnos.

SESIÓN 4 LECTURA 7

Sylvia Schmelkes **Calidad de la educación y gestión escolar.** Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los procesos de reforma en la educación Básica, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, y celebrado en San Juan del Río Querétaro, del 5 al 8 de noviembre de 1996.

Calidad de la educación y gestión escolar

Sylvia Schmelkes

Introducción

Para poder desarrollar este tema es necesario analizar, previamente, la relación que existe entre calidad de la educación y gestión escolar. Recordemos que la gestión escolar empezó a vincularse a la calidad de la educación cuando se comenzó a cuestionar los resultados obtenidos en la investigación educativa, entre los años cincuenta y ochenta, relativos al influjo prácticamente determinista que ejercen las condiciones socioeconómicas y culturales externas en el aprendizaje de los alumnos.

Debido fundamentalmente a un importante viraje en el enfoque de la investigación educativa, que diversificó sus metodologías, volvió sus ojos a la escuela y al sistema, y se interrogó acerca de su papel en la explicación de la desigualdad educativa, hemos podido constatar que el modo de operar del propio sistema educativo y de la escuela tiene un peso específico de considerable importancia en la explicación de la desigualdad.¹³⁶ De esta forma, al cuestionarse este determinismo se consideró que, en efecto, es mucho lo que se puede hacer desde el sistema educativo para empezar a desvincular educación y desigualdad.

Los conocidos estudios posteriores sobre escuelas efectivas, y más tarde, sobre enseñanza efectiva permiten identificar una serie de elementos, muchos de ellos propios del ámbito de la toma de decisiones de una escuela y de la calidad del aprendizaje de los alumnos.

No obstante, esta investigación educativa reciente puede conducir a una nueva aceptación ciega de sus resultados. Por eso, creo necesario analizar en detalle los términos de la relación entre gestión escolar y calidad de la educación, pues ello nos permitirá cuestionar la relación que en algunos sectores se da por supuesta y que, en muchos casos, nos impide plantearnos las preguntas importantes para seguir avanzando,

³⁶ ¹ Para el caso de México, el estudio de Muñoz Izquierdo et al., "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. IX, núm. 3 (tercer trimestre). 1979, permitió abrir la investigación en este campo. Los estudios etnográficos del (DIE) a principios de la década de los ochenta documentaron desde diversos enfoques lo que ocurría en la escuela y fortalecieron las interpretaciones en este sentido (ver Rockwell, Hélice, "La etnografía y el compromiso con la escuela pública: Una revisión de la investigación realizada en el DIE", México, en prensa).

dentro de la práctica educativa, en el conocimiento de las posibilidades y limitaciones de esta relación, o, lo que es más grave aún, limita nuestra percepción de los riesgos que implica suponer que todo mejoramiento en la gestión escolar produce automáticamente un mejoramiento en la calidad de la educación.

Partiendo de este cuestionamiento, voy a establecer, en primer lugar, una aproximación a la definición de los elementos que constituyen la calidad educativa, limitándome al campo de la educación básica; en segundo lugar, analizaré algunas de las variables que los diversos estudios sobre escuelas efectivas han descubierto como consistentemente vinculadas a la calidad de la educación o, mejor dicho, a uno de sus elementos que se refiere a los resultados de aprendizaje de los alumnos, y finalmente, plantearé una breve reflexión crítica que espero pueda ser retomada por el proyecto “la gestión escolar en la escuela primaria”.

La gestión escolar y los componentes de la calidad de la educación básica.

Quiero comenzar este punto explicando qué entiendo por gestión escolar. No voy a definir gestión escolar, pues reconozco que este concepto aún adolece de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo. Como todo concepto en elaboración, el de gestión escolar se define más fácilmente de forma negativa. El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre un responsable y para que esta gestión sea adecuada, dicho responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, el cual debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Pero la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que pone a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que, a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa incluyendo la comunidad externa. Por otra parte, gestión es un sustantivo que denota acción, una acción de carácter creativo, y como tal supone cierta intencionalidad y dirección de los sujetos implicados. Por eso, la gestión escolar está asociada con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando.

Las interrelaciones que la escuela establece y la forma en que procura que se tomen las decisiones no son fruto del azar, sino de la intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y la cultura que esa colectividad ha venido construyendo. La gestión escolar tiene que ver, además, con la identidad que la propia institución genere y con el grado de identificación que tengan con ella quienes la conforman. Como señala Martínez Rizo (1996)³⁷ al referirse a las instituciones universitarias, gestión escolar es logos (la definición racional de la finalidad y el modo), ethos (la cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar decisiones), y pathos (la identidad institucional y la identificación con la institución y con las personas que la integran)

La gestión escolar, por tanto, parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diversas formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la

³⁷ Martínez Rizo Felipe Intervención en la Mesa sobre Educación Superior en el Simposio Caminos de la Investigación Educativa, en celebración del XXI Aniversario del Departamento de Investigaciones Educativas, septiembre de 1996.

formación de sus alumnos. Dichas formas tienen que ver necesariamente con la manera como se tomen las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que el centro promueva, favorezca, acepte, tolere, rechace o sancione. Todo esto va conformando una imagen interior y exterior de la escuela con la cual han de identificarse quienes pertenecen a ella.

Es cierto que todos estos elementos relativos a la forma de entender la gestión escolar son muy preliminares. Su discusión, crítica y enriquecimiento son propios de un seminario de esta naturaleza. Basta con que sirvan mientras tanto como punto de partida para afrontar la tarea que me propuse: establecer la relación entre gestión escolar y calidad de la educación.

Como hemos señalado en otras ocasiones³⁸, la calidad de la educación básica ha de reunir, al menos cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. A continuación vamos a ver cómo se relaciona la gestión escolar con cada uno de ellos.

Relevancia de la educación

Para que la educación básica tenga calidad debe ser, en primer lugar, relevante. Ahora bien, la relevancia se refiere al menos a dos diadas centrales:

a) Relevante para el niño de hoy y para el adolescente y el adulto de mañana. Una educación de calidad debe ser relevante en la etapa actual de desarrollo, ha de corresponder a las necesidades e intereses del niño como persona; y de igual forma, un sistema educativo de calidad debe preocuparse por identificar los escenarios futuros que permitan imaginar los requerimientos y exigencia que el medio impondrá a este niño cuando llegue a niveles superiores del sistema educativo o ingrese en el mercado de trabajo.

b) Relevante para el alumno como individuo y para la sociedad de la que forma parte. El alumno tiene necesidades e intereses, algunos de los cuales corresponde satisfacer a la escuela; pero la escuela está insertada en la sociedad, la cual, a su vez, tiene unas expectativas y unas exigencias respecto de la educación básica. Una escuela de calidad ha de dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las sociales. De manera muy especial, una escuela relevante debe formar ya desde ahora alumnos críticos y participantes, capaces de ir construyendo una sociedad en la que la democracia, además de forma de gobierno, se convierta en forma de vida.

Intentar definir la relevancia de la educación sería objeto de otra plática. Baste señalar aquí que tomo el término relevancia en sentido amplio. A partir de una educación básica relevante, el niño o la niña debe saber sobrevivir, entender el entorno y afrontar la vida en cualquier punto del planeta. Por eso, lo más relevante en la educación básica son las habilidades fundamentales: para comunicarse oralmente y por escrito; para obtener información; para analizar críticamente el entorno; para analizar y sintetizar; para resolver unos problemas y contribuir a la solución de otros.

³⁸ Desde nuestro trabajo con Ulloa, Manuel (coord.) "Contribución a una reforma de la educación básica en México", mimeografiado, México 1989, y más recientemente y con algunas correcciones en Schmelkes, S. "La evaluación de centros escolares", en Schmelkes, S. La evaluación, la educación básica en MéxicoDIE, 1996. (Documento DIE)

Para ello hay que partir de lo que el niño ya conoce y valora, de su contexto específico. A partir de este contexto, la escuela podrá ir abriendo horizontes, pero volviendo al contexto del niño siempre que éste pueda servir para ejemplificar lo aprendido. Sin olvidar, claro está, que el objeto del aprendizaje y la forma de abordarlo deben estar adaptados a la etapa de desarrollo del alumno.

¿Qué tiene que ver todo esto con la gestión escolar? Probablemente sea esta última característica de la relevancia (partir del contexto para volver a él, partir de los conocimientos y valores del niño y de la niña), que cronológicamente es la primera, la que más se acerca al concepto de gestión escolar. La educación no es relevante si no parte del conocimiento y de la valoración del contexto específico en el que se encuentra inserta la escuela. Esto no puede hacerse adecuadamente desde ningún nivel central, sólo puedo hacerlo cada escuela. Y puesto que es el punto de partida de la relevancia cabalmente entendida, la escuela emerge así como actor indispensable del proceso tendiente a lograr resultados relevantes. Pero es evidente que también los niveles centrales tienen una gran responsabilidad en la relevancia de la educación, pues de estos niveles depende que los apoyos curriculares y de materiales, así como las oportunidades de actualización de los docentes, permitan que éstos alcancen la relevancia del proceso de aprendizaje en los diferentes contextos.

Es importante señalar que estoy hablando de una gestión centralmente pedagógica. Y esta gestión supone que el colectivo escolar asume el objetivo de la relevancia, supone un trabajo que involucre a la comunidad externa para recuperar el contexto y los valores, supone que cada docente establece una programación de aula relevante, supone posiblemente recurrir a la comunidad y a sus integrantes como fuente de conocimiento. Y como todo proceso ordenado de gestión, implica la instalación de mecanismos de monitoreo y evaluación de la relevancia. El papel del director en el establecimiento de los procedimientos que aseguren que lo anterior tenga lugar a nivel de la escuela como un todo es claro.

Así pues, la relevancia, el componente más importante de la calidad de la educación, requiere necesariamente la gestión escolar.

Eficacia de la educación

Este segundo componente del concepto de calidad de la educación se define como la capacidad de un sistema educativo básico para lograr los objetivos (relevantes) con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello: Como puede observarse, este concepto incluye: cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real.

Equidad de la educación

No es posible lograr plena eficacia sin equidad, por eso paso a definir este tercer componente antes de analizar la relación entre eficacia y gestión escolar. Un sistema de educación básica de calidad debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación desde diferentes puntos de partida. Por eso, se propone ofrecer apoyos diferenciales que garanticen que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, en todos los alumnos. La equidad implica dar más, apoyar más, a los que más lo necesitan. Si no existen los mecanismos que garanticen esto, difícilmente

será eficaz el sistema de enseñanza, pues no podrá asegurarse al logro de los objetivos con la totalidad de los alumnos.

Cobertura, permanencia y promoción para todos los niños y niñas que forman parte del grupo de edad correspondiente (equidad) cobran una dimensión diferente cuando se analizan desde la perspectiva de la responsabilidad de cada escuela, y por lo tanto desde su relación con la gestión escolar, aunque es evidente que la responsabilidad no es sólo de la escuela.

¿No es evidente la diferencia entre una escuela que se preocupa de que todos los niños que están en su ámbito de influencia asistan a ella y otra que no lo hace? ¿O entre una escuela que se empeña en evitar la deserción y la reprobación y otra que no? todavía más, ¿entre una escuela que pone especial cuidado en que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje, sabiendo que para ello tiene que apoyar de manera especial a los niños y niñas con dificultades, y otra que no lo hace? Y hay que anotar que las escuelas que hacen esto, al menos en México, son la excepción, no la regla. También conviene observar que el sistema no lo promueve especialmente, y en ocasiones incluso lo obstaculiza³⁹. Y sin embargo, sólo el sistema educativo que comparte estas responsabilidades con cada escuela puede ser eficaz.

Todo esto pertenece a la gestión escolar. Se requiere un proceso de planeación que permita diagnosticar y definir lo que hay que hacer para aumentar la cobertura y abatir los índices de deserción y reprobación, así como para mejorar los resultados del aprendizaje. Es evidente que para ello hace falta una coordinación, pues todos los docentes juegan un papel indispensable en el proceso. La eficacia de una escuela no surge de la mera suma de lo que ocurre en cada una de sus aulas: hay una acción escolar que implica a los diversos actores de la comunidad educativa. Por otra parte, el logro de estos objetivos difícilmente podrá alcanzarse sin una estrecha colaboración entre la escuela, la comunidad y los padres de familia.

Objetivos de esta naturaleza hay que seguirlos y monitorearlos a lo largo de todo el año. Para prevenir la reprobación, por ejemplo, es indispensable reconocer el proceso del progresivo atraso escolar, estar atentos, diariamente y en cada salón de clases, a sus manifestaciones, con el fin de poder brindar la atención individualizada que contrarreste este atraso, evitando que se convierta en un proceso difícilmente reversible.

Los objetivos de la eficacia (cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje) son, todos ellos, objetivos educativos. Incluso la cobertura, objetivo que pudiera parecer meramente numérico, exige la difícil tarea de atraer a quienes hasta ahora no ha tenido el interés suficiente por acercarse a la escuela. Otro tanto puede decirse del índice de deserción: si no se ofrece una educación relevante, difícilmente podrá retenerse a quienes tienden, por otro tipo de condiciones a abandonar la escuela. El carácter propiamente pedagógico del control del índice de reprobación es evidente: mejorar el aprendizaje es el

³⁹ Un ejemplo de la forma como el sistema obstaculiza es viendo mal al maestro que no reprueba a ningún alumno-lo cual es sancionado a menudo por los propios supervisores-El sindicato- en cuanto sistema que impone normas y patrones de procedimiento- aprueba cambios de maestros aunque esto signifique que los alumnos se queden sin clase por tiempo indefinido, sobretudo en las zonas rurales. Ver E Weiss y J. Ezpeleta. Programa para Abatir el rezago Educativo, Evaluación cualitativa del Impacto. Informe final mimeografiado, México, DIE-Cinvestav, 1994

centro de la actividad escolar, la razón de ser de la escuela. Por eso, al referirme a la gestión escolar, estoy refiriéndome a una gestión eminentemente educativa.

Cuando una escuela se propone mejorar sus índices de cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje, el sistema debe brindarle los apoyos necesarios para que lo consiga. Por ejemplo, el sistema podría actualizar a sus docentes para que en el aula puedan destinar algún tiempo al trabajo individual con los alumnos. En cualquier caso, parece mucho más sencillo reducir la reprobación de esta manera que con cualquier medida de carácter central que puede lograrlo pero a costa de la calidad del aprendizaje. Es así como la gestión escolar aparece potencialmente vinculada a la calidad de la educación en este componente más complejo e integral.

Eficiencia de la educación

La eficiencia se refiere al óptimo empleo de los recursos para obtener los mejores resultados. Ocupa el último lugar en la lista de componentes porque históricamente ha recibido mayor atención y ha sido objeto de continuo monitoreo. Hay que decir que, en la medida en que un sistema educativo logre abatir los índices de deserción y de reprobación, está aumentando su eficiencia, pues evita el desperdicio de recursos y libera los espacios que de otra forma estarían ocupados por quienes deberían encontrarse ya en otro grado o nivel educativo. Quiero recordar aquí que la reprobación es fuente extraordinaria de dispendios excesivos en los sistemas de educación básica. Schiefelbein⁴⁰ estima que alrededor del 50% de los lugares de educación primaria en América Latina están ocupados por reprobados. Eliminar la reprobación representaría para estos sistemas un considerable ahorro. Y la solución se encuentra fundamentalmente en el quehacer de cada escuela⁴¹.⁶

Por lo que toca al funcionamiento eficiente (respecto a su relación costo-beneficio) de cada una de las escuelas, existen múltiples evidencias de escuelas que con mínimos recursos logran excelentes resultados (nuevamente se trata de excepciones, no de la regla)⁴².⁷ No obstante, su mera existencia nos habla del papel de la escuela singular y de su proceso de gestión en el aprovechamiento eficiente de los recursos. Es lógico suponer que cada escuela podrá controlar mejor el uso de sus insumos que el sistema, en la medida en que éste permita que la escuela administre sus propios recursos y estimule su buen uso.

⁴⁰ Ver Schiefelbein, Ernesto, "La reprobación: última barrera para la universalización de la educación básica en América Latina". En Boletín del Proyecto Principal de Educación, núm. 18. 1989.

⁴¹ Un ejemplo muy claro en que el sistema cobra importancia en el abatimiento de los índices de reprobación es en el caso de la reprobación en primer grado, que en todos nuestros países es dos o tres veces mayor que el promedio en primaria. Sabemos que existen bases teóricas suficientes como para asegurar que cada niño/niña tiene su propio ritmo de aprendizaje de la lectura, y que este ritmo no debe violentarse. Eliminar por decreto la reprobación entre primero y segundo grados, atendiendo a esta razón de carácter pedagógico, es una medida sistémica que, sumada a las propiamente escolares, como las que hemos mencionado, repercute de manera importante en el abatimiento de la reprobación.

⁴² Ver Schmelkes, Sylvia et, al. La calidad de la educación primaria en México: Estudio de cinco zonas en el estado de Puebla, Paris, International Institute for Educational Planning, 1996

Cabe aquí una advertencia. La escuela pública necesita el subsidio del Estado; no es justo trasladar, en aras de la eficiencia, los gastos de la educación pública a la comunidad, pues el sistema ya tiende a hacer pagar más a quienes menos tienen⁴³.⁸ Administrar eficientemente los recursos de la educación básica no significa solicitar a las escuelas que diversifiquen sus fuentes de financiamiento: éste tiene que seguir siendo totalmente estatal. Sí implica, en cambio, ampliar los márgenes de su autonomía en la decisión sobre el uso de los recursos disponibles.

En síntesis, hemos descubierto la importante presencia de la gestión escolar en los cuatro componentes del concepto de calidad de la educación: gestión como planeación con liderazgo, gestión como trabajo colegiado, gestión como distribución y petición de cuentas de responsabilidad por la calidad a cada miembro del personal escolar, gestión como estrecha vinculación

Y colaboración con los padres de familia y la comunidad, gestión como preocupación central por el aprendizaje y su relevancia, gestión como evaluación retroalimentadora permanente.

Pero también he pretendido hacer ver en cada caso que el hecho de que la gestión escolar sea importante para mejorar la calidad de la educación no significa que la responsabilidad del sistema pase a un segundo plano. Al contrario, desde esta perspectiva, el papel del sistema es mucho más complejo que el que cumple actualmente, casi siempre solo. La intervención del sistema es absolutamente indispensable, y su éxito depende de su capacidad para atender las necesidades de cada escuela en su empeño por mejorar la calidad de la educación. Esto requiere que el sistema cambie su manera de actuar: por un lado, debe tener una presencia muy cercana en cada escuela, presencia que no existe debido a la ruptura del carácter pedagógico del eslabón que constituye la supervisión escolar; por otro lado, debe desarrollar una intensa actividad evaluadora y de monitoreo con la finalidad de apoyar más a las escuelas con problemas. El salto cualitativo que el sistema debe dar para responder a estas nuevas exigencias es, por lo menos, de la misma magnitud que el que esperamos de la escuela singular quienes creemos en la gestión escolar.

La gestión escolar y los correlatos de la calidad del aprendizaje

Como ya he indicado, la vinculación entre calidad de la educación y gestión escolar se ha visto reforzada por la creciente investigación sobre escuelas efectivas. Dichos estudios cuantitativos han permitido establecer agrupaciones de múltiples datos de carácter empírico sobre las variables que consistentemente se encuentran relacionadas con el aprendizaje de carácter casi siempre cognitivo de los alumnos en escuelas de nivel básico. Estos estudios empíricos de los factores que se relacionan con niveles muy altos de rendimiento escolar en escuelas en las que la mayoría de los alumnos procede de sectores populares se han realizado fundamentalmente en escuelas anglosajonas, aunque los estudios similares realizados en países del Tercer Mundo van en aumento. Y han sido objeto de un inusitado número de meta-análisis (de estados del conocimiento) que pretenden hallar las variables que con mayor fuerza y consistencia se vinculan con la

⁴³ Ver Schmelkes, Sylvia S: R. González, F. Rojo, y A. Rico, "La participación de la comunidad en el gasto educativo", en revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XII, núm. 1, primer trimestre, 1992.

calidad del aprendizaje de los alumnos. Cada uno de estos meta-análisis termina agrupando las variables de diversas maneras, y las que sistemáticamente parecen relacionarse con el rendimiento de los alumnos son unas cuantas. Propongo tomar uno de estos meta-análisis (el más reciente que conozco)⁴⁴ que, aunque se refiere a los estudios británicos, también toma en cuenta otros resultados globales, y añadirle algunos elementos que, en mi opinión, completan la visión desde otras lecturas.

Entre las variables que de manera sistemática se asocian con un mayor aprendizaje de los alumnos en escuelas que atienden a sectores desfavorecidos encontramos las siguientes.

Liderazgo profesional

Esta variable requiere las siguientes características: el liderazgo debe ser firme y con un sentido claro; el enfoque del liderazgo debe ser participativo; el liderazgo debe ser académico, es decir, el líder tiene que ser un educador, tiene que estar enterado de lo que ocurre en las aulas y de lo que hacen los maestros, tiene que estar al tanto del apoyo que necesitan los docentes. En síntesis, es un liderazgo centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero sigamos adelante con las variables que no están tan claramente vinculadas con la gestión escolar y sin embargo están íntimamente asociadas al logro académico de los alumnos, y que son las siguientes:

Visión y metas compartidas

El equipo de trabajo y los alumnos comparten una visión de lo que quieren lograr, para lo cual sistematizan un conjunto de prácticas que realizan de manera consistente. Una parte importante de las actividades de la escuela se lleva a cabo en colaboración y colegiadamente. En dichas actividades han de estar implicados el personal de la escuela, los docentes y los padres de familia. En pocas palabras, se trata de que “todos los navegantes sepan a qué puerto quieren llegar” y realicen actividades que conduzcan al puerto, muchas de ellas en equipo.

Un ambiente de aprendizaje

Las escuelas con un alto índice de aprendizaje entre sus alumnos de clases populares tienen generalmente un ambiente ordenado, agradable y atractivo. Y al contrario, en una escuela en la que es difícil prever lo que va a ocurrir, en la que el ruido alcanza niveles incontrolables y la indisciplina reina en el ambiente académico, los resultados de aprendizaje no pueden ser buenos.

El centro de la actividad escolar están en los procesos de enseñanza y aprendizaje

⁴⁴ Sammons, P., JJ. Hillman, y P. Mortimore, “Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research”. Londres: International School Effectiveness and Improvement Centre, Institute of Education. University of London, 1995. Otros estudios similares son el de Edmonds, R. “Effective Schools for the Urban Poor”, en *Educational Leadership*, vol. 13, núm. 1 (1979); Lezotte, L. “School Improvement Based on Effective Education”, *Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 7.

El funcionamiento cotidiano de la escuela repercute en estos procesos. Así en una escuela efectiva se respeta el tiempo destinado a la enseñanza, el éxito académico inspira las actividades de maestros y alumnos y se convierte en meta de unos y otros, y lo académico está por encima de lo cultural, lo socio-afectivo y lo deportivo.

Hay que advertir que estos dos últimos conglomerados de variables se refieren propiamente a lo que favorece el aprendizaje; es decir, son variables propiamente educativas.

Enseñanza con propósitos claros

Los maestros saben adónde van con su enseñanza; planean el día, la semana, el mes; se organizan eficientemente para cubrir las actividades previstas. Las lecciones están estructuradas, y el proceso y los objetivos son claros para los alumnos. El vitae oficial se adapta a las características de los alumnos y a los eventos importantes rara vez se sigue al pie de la letra.

Altas expectativas

De todas las variables quizá sea ésta la que con mayor insistencia aparece en casi todos los estudios. Tiene que ver con el hecho de que el director confíe en su personal, de que los maestros confíen en sus alumnos, y de que estas altas expectativas respecto de los logros potenciales se comuniquen de manera efectiva. Ahora bien, las altas expectativas deben traducirse en un programa que presente continuos desafíos a alumnos y maestros. Sólo así, manteniendo el interés de los alumnos en su proceso de aprendizaje, se podrán advertir los avances periódicos y alimentar las altas expectativas personales de cada integrante de la comunidad escolar. A las altas expectativas hay que añadir la necesaria valoración de la cultura de la comunidad por parte del personal de la escuela. Está demostrado que, en las sociedades en que existe discriminación, este menosprecio de la cultura de los alumnos, explica el fracaso escolar y la deserción^{45 10}.

Refuerzo positivo

Muy unida a la variable anterior está la práctica permanente de retroalimentación positiva a los alumnos por parte de los maestros y a los maestros por parte del director. En el caso de los alumnos, se habla de las ventajas de una disciplina clara y justa, basada más en la pertenencia y en la participación que en las normas y controles. Las cosas se hacen bien porque son para nosotros, para nuestra institución. La retroalimentación debe proporcionarse cuando hay motivos para alentar, no cuando hay razones para desalentar. Y nunca deben darse refuerzos positivos si no hay acciones del sujeto que los merezcan.

Monitoreo de los avances

La capacidad de una escuela para dar cuenta con relativa objetividad del avance de los alumnos, de los maestros y de toda la escuela se encuentra claramente vinculada a su efectividad medida en términos de resultados del aprendizaje de los alumnos. El monitoreo supone planeación, reuniones periódicas del personal de la escuela. Ahora bien, es importante señalar que no basta con monitorear si los resultados de este monitoreo no se incorporan al proceso de toma de decisiones. Entre las decisiones más

⁴⁵ Ver todos los estudios relativos a la violencia simbólica,

importantes como consecuencia de los monitoreos se encuentra el desarrollo (la actualización) del personal. A esto agregaría yo la evaluación de resultados que permite, al final de un ciclo, una visión totalizadora de los avances obtenidos y que debe alimentar de manera más global la planeación del ciclo siguiente. Una evaluación de esta naturaleza permite rendir cuentas a la comunidad con la que, idealmente, se han compartido las metas anuales.

Participación de los alumnos

Este conglomerado de variables incluye aspectos tales como el desarrollo de la autoestima entre los alumnos, lo cual depende en gran parte de una relación cálida y respetuosa de los maestros y con los alumnos. Incluye también la concesión a los alumnos de muchas oportunidades de participación en disposiciones y actividades que requieren responsabilidad. Algunas de estas oportunidades se refieren al trabajo escolar, aunque no es conveniente someter todo el trabajo escolar del alumno a su propia decisión. El alumno debe asumir el control de su propio trabajo en una actividad por día. No está de más señalar que hay niveles de participación que van desde alzar la mano para preguntar hasta la posibilidad de construir el propio aprendizaje. Es necesario realizar estudios para descubrir qué tipo de participación produce mejores resultados, o si también la participación ha de ser objeto de un aprendizaje gradual.

Relación con la familia

Esta variable, junto con la de altas expectativas, es la que más consistentemente se relaciona con altos niveles de aprendizaje. La relación con la familia puede abarcar múltiples formas: desde el interés de los padres por enviar a sus hijos regularmente a la escuela hasta la posibilidad de asumir algunas responsabilidades de carácter educativo dentro de la misma. El tipo de relación que pueda establecerse dependerá del nivel cultural del medio y de la edad de los alumnos. Sin embargo, sería importante que escuela y familia se convirtieran en aliados efectivos para el aprendizaje y el éxito escolar de los niños. Investigaciones latinoamericanas⁴⁶ destacan la importancia de la presencia de la escuela en la comunidad. El envío de claros mensajes con respecto a lo que la escuela espera de sus alumnos, de lo que está permitido y prohibido, junto con la realización de actividades que alcancen directa o indirectamente a la comunidad como tareas escolares que impliquen preguntas o algún servicio a la comunidad se encuentran claramente asociados con mejores resultados académicos.

Una organización de aprendizaje

La escuela es una organización en la que todos aprenden, incluidos docentes y directivos. Si en la escuela se produce este aprendizaje, respecto de lo sus miembros necesitan para mejorar el nivel de los alumnos, la superación del personal se traduce en mayor aprendizaje de los alumnos. Se trata de procesos de superación continuos, que están vinculados con los procesos de planeación y de revisión de lo planeado.

He tratado de agrupar las variables directamente relacionadas con mejores resultados de aprendizaje en escuelas ubicadas en zonas desfavorecidas, y he añadido algunos elementos que, en mi opinión, completan este listado desde otras lecturas. Creo necesario añadir, además, otro grupo de variables, importantes para nuestras escuelas,

⁴⁶ Rama, Germán, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuela de Uruguay, Montevideo, CEPAL, 1991; y Martín, Christopher James, "Para poder defenderse en la vida: cuestiones sobre la cultura educativa de familias obreras en el occidente de México". En revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXI, núm.4, invierno de 1991.

que se refiere al dominio que el maestro tiene de la materia que enseña⁴⁷ y al manejo de técnicas efectivas de enseñanza, como son: la diversificación de las actividades de aprendizaje, el estímulo la participación del alumno, el trabajo en equipo y la atención individual a los alumnos rezagados, la realización de actividades que impliquen solución de problemas, el manejo de habilidades superiores de pensamiento (análisis, síntesis, desarrollo del juicio crítico) y el recurso a la escritura creativa.

A continuación voy a hacer un somero análisis de la relación entre calidad de la educación y gestión escolar a partir de la relación entre estas variables y el aprendizaje.

Hay que advertir, en primer lugar, que algunas de estas variables se refieren directamente a la gestión (como liderazgo profesional y organización de aprendizaje), mientras que otras, la mayoría, son variables propiamente educativas. Las primeras implican decisiones y acciones promovidas, estimuladas y quizás también organizadas por el director de la escuela; las segundas, en cambio, pueden ser realizadas por el personal docente. No obstante, estas últimas sólo se justifican por la existencia de una adecuada gestión escolar en el sentido en que se definió al comienzo: la gestión como promoción de un espacio que favorezca el aprendizaje. Lo cual nos remite a la necesidad de una buena gestión escolar, reforzando así la idea de que la gestión escolar se encuentra estrechamente vinculada con la calidad de la educación.

En segundo lugar, es conveniente advertir de los posibles peligros de interpretar inadecuadamente estudios como los que acabo de reseñar. Lo que caracteriza a estas variables es su función de correlación; en ningún caso se puede hablar de relaciones causa-efecto, pues no existe todavía una elaboración teórica que explique por qué estas variables están relacionadas con la calidad educativa y cómo operan.

Efectivamente, muchas de las variables vinculadas con el aprendizaje escolar no operan sobre el aprendizaje por su propia cuenta, sino en relación con todas las demás, y posiblemente con otras que pasan desapercibidas. Además, estas variables pueden ser el resultado de otras que son las que en realidad explican el influjo de éstas en el aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de que en la escuela existan metas compartidas es, probablemente, resultado de algo que aún no está identificado, y no la causa directa de un mejor nivel de aprendizaje.

Ahora bien, como advierten los autores de la revisión a la que me estoy refiriendo (Sammons, Hiliman y Mortimore, 1995: 1-2)), se han cometido muchos errores al suponer que estos resultados son causas de la calidad educativa. En otras palabras, estos estudios indican qué variables se relacionan con el aprendizaje, pero no descubren de qué modo se puede alcanzar esta relación. De hecho, aunque situemos todas estas variables juntas en una escuela pobre, difícilmente lograremos mejorar la calidad.

Los resultados, por tanto, no son una receta para lograr la calidad educativa en una escuela; sólo son indicaciones muy claras de un logos, un ethos y un pathos que, a medida que se vayan construyendo en la escuela, en interrelación con su comunidad, irán estableciendo las condiciones para obtener resultados excepcionales de aprendizaje.

⁴⁷ Existen estudios relativamente recientes en México que muestran que los maestros no dominan los contenidos que ellos mismos deben enseñar en la escuela primaria. Ver Guevara Niebla, Gilberto, "México, país de reprobados". En Nexos 1992.

Cada escuela es única: tiene su historia y sus tradiciones,⁴⁸ sabe lo que la beneficia y lo que le estorba; y es en este contexto donde habrá que ir construyendo las condiciones para revertir el determinismo procedente del contexto.

Reflexión final

Fuera ya del análisis de la relación entre la gestión escolar u los correlatos de la efectividad escolar, juzgo importante reflexionar acerca de la necesidad de evitar las tendencias pendulares que tanto daño han hecho en la política educativa. Me refiero específicamente al relativo abandono del estudio y, lo que es más grave, del ejercicio de la política educativa ante la creciente evidencia de la importancia de la escuela en los resultados de calidad. Según lo que ahora sabemos, sería un gran error ignorar el papel que cada escuela puede jugar en una mayor calidad educativa, pero igual error sería olvidarnos de los otros factores que influyen en la calidad de la educación.

Esta reacción pendular es peligrosa porque alimenta una noción de Estado adelgazado que descentraliza y otorga autonomía traspasando las responsabilidades básicas a comunidades cada vez más locales, privatizando lo que debe ser público. Sostengo que se basa en premisas falsas por dos razones: en primer lugar, porque la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado, por lo que cualquier esfuerzo que afecte una de sus causas será necesariamente parcial. Esta advertencia debe servirnos para no caer en la simpleza de que la aplicación de medidas de buena gestión escolar resolverá el problema de la calidad educativa. En segundo lugar, las escuelas que han logrado, en circunstancias desventajosas, altos resultados de aprendizaje entre la mayoría de sus alumnos son la excepción y no la regla. Lo que hemos analizado en la segunda parte de esta conferencia son las variables que explican la excepción.

Si lo que buscamos es que estas escuelas dejen de ser excepcionales y se conviertan en norma, es necesario establecer una política educativa vigorosa, que pida cuentas pero que brinde apoyos. Como adelantamos al principio, para que la gestión escolar se vincule con la calidad educativa se requiere un sistema educativo que modifique cualitativamente sus formas tradicionales de relacionarse con la escuela y comience a servirla.

⁴⁸ Ver Rockwell, Hélice, Hacer escuela: transformaciones de la cultura escolar: Tlaxcala 1910-1940, tesis doctoral, México, DIE-Cinvestav. 1996.

SESIÓN 4 LECTURA 8

Antúñez, Serafín. **Hacia una nueva gestión escolar. El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares** en Gestión Escolar. Programas y materiales para el estudio 6º semestre. México: Secretaría

*Serafín Antúñez***

En relación con la calidad⁴⁹

La calidad es uno de los términos del léxico de las llamadas ciencias de la organización que han sido utilizados con mayor profusión en los últimos veinte años. También es habitual en la literatura relativa a la dirección y gestión de instituciones y cada vez es más frecuente su uso en las demás ciencias sociales.

Existe un gran interés en emplear la calidad como epíteto garante y como marchamo que trata de legitimar y de avalar actuaciones o productos. En la actualidad, la calidad constituye un cuerpo sólido y estructurado de conocimientos teóricos y prácticos que tienen que ver con conceptos y actuaciones como: utilización racional de los recursos, control exhaustivo de esa utilización y especialmente del presupuesto; empleo frecuente y abundante de los datos y de las estadísticas para elaborar análisis y tomar decisiones; trabajo en equipo; dirección participativa, etcétera. También designa nociones y políticas propias de la filosofía just-in-time, es decir: énfasis por la tendencia a reducir al máximo los errores, los stocks, los tiempos, las superficies necesarias, etcétera. Los más entusiastas llegan a decir que es una ciencia, especialmente cuando se habla de Total Quality Control (Laboucheix, 1990)

Otro concepto que se ha desarrollado paralelamente en los ámbitos de la gestión de las instituciones industriales y comerciales y también en las administraciones públicas es el de excelencia. Escuchar al cliente; gestionar la ambigüedad y la paradoja; el énfasis por la autonomía y el espíritu de empresa; la productividad mediante la motivación del personal; dedicarse a lo que realmente se sabe hacer y no a otras cosas; estructuras organizativas simples y ligeras; agilidad compatible con el rigor o poner énfasis en la comunicación son algunos de sus principios fundamentales.

Ambos conceptos se han introducido desde hace años en el dominio de las ciencias de la educación (Purkey y Smith, 1983, 1985; Gómez Dacal, 1992, entre otros muchos) y en el vocabulario de los responsables de quienes diseñan las políticas educativas y también del de quienes las ejecutan y evalúan. El movimiento de las escuelas eficaces o, en España, las directrices y políticas que pretenden promoverse desde la administración educativa en relación con la calidad (título IV de la LOGSE, por ejemplo), las aportaciones de López Rupérez (1994), Cano (1998), entre otras, o el Proyecto de las 77 Medidas son algunos ejemplos concretos.

⁴⁹ Algunos de los contenidos de este primer apartado han sido publicados en S. Antúñez, "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación", en *Revista de Educación*, núm. 304, mayo-agosto, 1994, pp. 81-111".

Ponerse de acuerdo sobre el concepto de calidad es una tarea compleja. El término puede tener significados muy diferentes. Por otra parte, la prodigalidad en el uso del término en contextos distintos puede dar lugar, en ocasiones, a interpretaciones discrepantes o equívocas. Cuando alguien dice que tiene un reloj de calidad, sin más ¿a qué se refiere exactamente? ¿a su valor?, ¿a su precio?, ¿a que funciona perfectamente bien?, ¿a que es resistente a los choques? ¿Cómo se explica que alguien diga que su pulsera es de mucha calidad porque es de oro, a pesar de que existan miles de réplicas de ese modelo y que otra declare también la calidad de la suya que es de madera aunque trabajada artesanalmente, por medios no mecánicos y, por tanto única e irrepetible? ¿Cómo se entiende, en fin, y siguiendo con los relojes, que los de la marca Hublot, de alto precio, se asocien a un signo de calidad, aun teniendo una correa de plástico cutre, y que, a la vez, el popular y económico bolígrafo “Bic” constituya una herramienta de calidad reconocida? ¿Es acaso el prosaico plástico –componente común a ambos artefactos- el elemento que les confiere la calidad que se les reconoce?

Cuando nos referimos a la educación escolar sucede algo parecido: la noción de calidad depende de circunstancias, de países, depende de quién la defina y con qué intención, en relación con qué parámetros... ¿Qué institución escolar proporciona una educación de mayor calidad: la que consigue un 99% de éxito de sus alumnos en las pruebas de acceso a la universidad pero a costa del abandono del 50% de sus alumnos a lo largo del bachillerato o aquella otra que sólo obtiene el 75% de éxito pero con un abandono del 15 por ciento?

Definir la calidad en educación no es fácil. Son bien conocidas las propuestas de la OCDE (1989: 145) al respecto cuando señala la dificultad de establecer una definición estricta y aceptada universalmente y de evitar que el término pueda dar lugar a interpretaciones tan diversas de un país a otro –e incluso dentro de cada país- que la homologación de estudios y análisis resulte casi imposible. Sin embargo, el propio organismo internacional reclama la urgencia por tratar de dilucidar la noción y comprender las consecuencias de las diferentes formas de entenderla. La dificultad, no obstante persistirá, ya que la calidad es un concepto que se construye y reconstruye permanentemente por cada comunidad de individuos involucrados en un proceso. En educación es necesario negociar en cada caso los criterios de calidad teniendo en cuenta la opinión de todos los agentes.

La calidad en educación escolar, pues, es un atributo o condición que otorgamos a la acción y al efecto de educar, en relación con unos criterios que establecemos y que acordamos en común los miembros de una comunidad en cada caso y circunstancias. Esta noción por tanto, difiere de otras en que el vocablo significa, por comparación, situaciones o acciones que sobresalen o destacan en relación con otras del mismo género o naturaleza. Calidad es, por lo tanto, el término que designa situaciones o acciones que tienen unas características que consideramos positivas en relación con unos determinados criterios o parámetros.

Ahora bien, ¿cuáles son esos criterios o factores que identifican una educación de calidad? Creemos que, por una parte, existen unos criterios de carácter general y otros de naturaleza más específica; sobre estos últimos deberían establecerse los acuerdos en cada caso.

Los criterios o, más rotundamente, los requisitos generales de una educación de calidad deberíamos encontrarlos en los valores que defiende la Constitución y, más específicamente, su Artículo Tercero. Así, podemos decir que existe calidad cuando la

dignidad humana, justicia social, igualdad de derechos y de oportunidades, libertad, participación, transparencia u otros principios propios de las sociedades democráticas.

En el caso de la educación escolar, otros criterios de calidad, más específicos, operantes de los criterios generales, son, entre otros:

Existencia de revisión y evaluación constantes (control interno y externo, control técnico y control social...) en relación con el cumplimiento de la tarea fundamental de la escuela (propósitos educativos establecidos en el plan y los programas de estudio) y capacidad para llevarla a cabo con la intención de utilizar sus resultados para mejorar la teoría y la práctica.

Existencia de actuaciones concretas en relación con la atención a la diversidad de alumnos y de profesores.

Existencia de recursos suficientes (personales, materiales y funcionales), capacidad para educarlos a los fines que se pretenden y uso eficaz y eficiente de esos recursos.

Existencia de cauces y órganos para posibilitar la participación en la gestión de la institución.

Existencia de dispositivos y acciones específicas para el desarrollo personal y profesional de los maestros, directivos y especialistas que allí trabajan (especialmente en lo relacionado con la formación permanente)

Ambiente de trabajo agradable y clima institucional satisfactorio y estimulante.

Existencia de parcelas de autonomía suficientes (en la institución, en sus directivos, en los maestros), de capacidad para administrarlas y uso eficaz y eficiente.

Finalmente, el peso de las evidencias y las conclusiones de múltiples estudios señalan con claridad y contundencia que el trabajo colaborativo entre profesores también constituye uno de los más determinantes criterios de calidad. Se expresa mediante diversos factores, entre ellos: “planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores” (OCDE, 1989); “procesos de colaboración, cohesión y apoyo” (Murphy, Hallinguer y Mesa, 1985); o “consenso y trabajo en equipo del profesorado” (Scheerens, 1992) Estudios como los de Muñoz-Repiso y otros (1995), en el contexto español, refuerzan estas tesis.

La colaboración y el trabajo colegiado sólo son posibles mediante estructuras adecuadas (en educación escolar deberían ser, especialmente, planas, ligeras, flexibles, dúctiles y favorecedoras de una comunicación ágil) que requieren, ineludiblemente, de la constitución de equipos o unidades de trabajo. Aquí tenemos, pues, el quid de la cuestión: ¿cómo conseguir equipos de docentes que trabajen satisfactoriamente en aras de la calidad que deseamos?, ¿es posible conseguir equipos de trabajo que cumplan, a su vez, en su funcionamiento, criterios de calidad?

Aún estamos empezando y todavía sabemos muy poco

El énfasis por conocer y tratar de mejorar la tarea de los docentes, a través de analizar sus conductas como miembros de la organización en la que trabajan, constituye todavía un interés reciente. También resulta un hecho aislado o poco habitual estudiar el desempeño de los maestros como miembros de las diferentes unidades organizativas o equipos que suelen conformarse en las instituciones. Tiene su explicación (seguramente tiene otras más): durante muchos años los estudios sobre el profesor se han venido centrando en el análisis de los maestros considerados individualmente. Se pretendía especialmente identificar y describir cuáles debían ser los rasgos del profesor ideal. Los lectores más veteranos recordarán aquellos antiguos manuales de Pedagogía General o de Introducción a la Pedagogía que nos referían las características del profesor modelo a las que se suponía debíamos aspirar quienes queríamos ser maestros. Se estudiaba,

pues, y se nos instaba a estudiar, por separado, al maestro y sus características dentro del modelo presagio-producto y después, pocas veces simultáneamente, se proponía estudiar y conocer al alumno, así, en singular, considerado también individualmente. Se hablaba de las características del *niño* o de su desarrollo evolutivo. Cuando se trataba de conocer el *acto didáctico* se analizaba la relación biunívoca entre dos sujetos: el que enseña y el que aprende, el maestro y el alumno, desvinculándolos de sus grupos de pertenencia (colegas y condiscípulos), de manera descontextualizada, sin considerar el marco social del aula y olvidando, en definitiva, que la educación escolar se desarrolla en el seno de una organización con sus complejidades estructurales y culturales y no en una campana de vacío.

Los aspectos didácticos de la función docente y también, aunque más recientemente, el pensamiento del profesor han sido estudiados con cierta profusión y, por tanto, la mayor parte de estas pesquisas se han realizado teniendo en cuenta únicamente el momento de la intervención directa, es decir, cuando el maestro, encerrado en su sala de clase, trabaja con sus alumnos cara a cara; o, en menor grado, considerando los momentos inmediatamente anteriores o posteriores al período de contacto directo con los estudiantes. Sin embargo, la profusión de investigaciones ha sido muy inferior en el caso de los estudios sobre el trabajo en equipo de los maestros. Tal vez algo más habituales en otros países (Belbin, 1981), constituyeron una cierta novedad entre nosotros justo en el momento que se discutía y se comenzaba a desarrollar la reforma educativa de 1970, hace apenas tres décadas (y en México, en la Reforma Educativa de 1993) Las aportaciones de Bair y Woodward (1968), de Warwick (1972) o las de De la Orden (1969) fueron saludables intentos de plantear el trabajo docente de una forma diferente que apenas se han visto continuados ni profundizados, ni tampoco enriquecidos con otras propuestas posteriores en el contexto español. Por otra parte, si consideramos los estudios e investigaciones relacionadas con la didáctica y la organización escolar en los últimos años (Gairín, 1996; Martín-Moreno, 1995, entre otros), se vuelve a poner en evidencia que los estudios sobre el trabajo en equipo de los profesores es un campo escasamente analizado y que en la actualidad suscita poco interés. Seguramente porque se trata de un tema de estudio difícil o, a lo mejor, como ocurre entre quienes somos profesores universitarios, porque no tenemos demasiado interés en conocer mejor nuestros propios problemas y mejorar así nuestras prácticas: cómo se desarrolla el trabajo en equipo entre nosotros es un aspecto casi siempre eludido como tema de reflexión o de pesquisa.

Por todo ello, seguimos sin saber todavía muchas cosas sobre qué sucede en relación con el clima y la cultura de los grupos de maestros, las motivaciones que les llevan a trabajar juntos, en grupo; o cómo funcionan los equipos que formal e informalmente constituyen los profesionales de la educación en los centros escolares. Para tratar de encontrar respuestas a esas inquietudes hemos recurrido con demasiada frecuencia y profusión a las aportaciones de los estudios sobre organizaciones industriales o comerciales, tratando de inferir, demasiado linealmente, aprendizajes y respuestas para las situaciones escolares. Por otra parte, el análisis del papel del docente en tanto que miembro de una organización, de un consejo técnico, o como persona que pertenece a una unidad organizativa: equipo de ciclo, seminario, departamento o comisión de trabajo, no ha estado presente hasta hace bien poco en los programas de formación inicial de los maestros (en México desde 1997), y tampoco es un hecho ni un propósito muy habitual en los actuales planes y programas de formación permanente.

El trabajo en equipo constituye una necesidad

Múltiples evidencias e indicios avalan la certeza de la afirmación anterior. La idea y la necesidad, que propugnamos, del trabajo entre maestros que comparten la educación de un contingente de alumnos en el mismo plantel, basado en la colaboración, se justifica por numerosos motivos. Algunos, si bien no siempre considerados en nuestras prácticas como maestros, conviene recordarlos aunque son bien evidentes y de sentido común:

La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que proporcionamos a nuestros estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.

La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.

Proporcionar a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen, exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo.

Los interesantes sumarios que han realizado diversos autores (Smith y Scott, 1990; Bell, 1992, entre otros) recogen de manera extensa estas y otras razones. En ellos se justifica la necesidad del trabajo en equipo como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo; o para aumentar el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar, entre otros motivos principales. Por otra parte, parece bien probado que en otros países y contextos la colaboración entre docentes, y aun entre diferentes centros educativos, es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. Así lo certifican múltiples estudios, como los ya clásicos de Little (1982), Purkey y Smith (1983); Stuart y Scott (1990), en los Estados Unidos; o los de Rutter y otros (1979) o Reynolds (1992), en el Reino Unido.

Sin pretender seguir enumerando aquí más y más razones, sí, en cambio, queremos añadir una que nos parece fundamental. La colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo en la educación escolar. Los *currícula* que se desarrollan en la totalidad de los países democráticos recogen con claridad el encargo que tienen los maestros de capacitar a sus alumnos para esas tareas. Como consecuencia, si los profesores no damos ejemplo de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, difícilmente podremos ser creíbles y conseguir las capacidades que, en ese sentido, parece que deberíamos pretender en los alumnos.

Digamos, ante todo, que al referirnos a trabajo colaborativo, queremos designar la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse entre diversos estamentos: profesorado, alumnado, padres y madres; entre servicios: inspección, servicios psicopedagógicos de apoyo a los centros...; entre centros educativos, etcétera. En nuestro caso, la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes:

Es voluntario.

Está establecido en términos de colegialidad, entre iguales, no existe predominio por parte de ninguno de los agentes; en igualdad de condiciones independientemente de rangos jerárquicos o situaciones administrativas.

Se basa en la lealtad y en la confianza recíprocas.

Implica, por tanto, un determinado planteamiento ideológico (ausencia de jerarquías, equidad, igualdad entre participantes, voluntad de transformación y mejora...) (Hall y Wallace, 1993)

Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar, acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

Entendemos, pues, como Bell (1992: 45) que un equipo de trabajo consiste en un grupo de personas trabajando juntas, las cuales comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco. Estamos hablando de una acción colaborativa en la que la discusión no es el objetivo sino el medio y en la que las personas que desempeñan tareas directivas o de coordinación de grupos y equipos no abdican de su autoridad ni responsabilidad ni renuncian al control formativo del trabajo del profesor.

Pero, a la vez, es un problema: obstáculos culturales de fuerte arraigo

¿Por qué, pues, en algunos casos, resulta muy complejo desarrollar el trabajo en equipo entre maestros si son tan evidentes sus bondades y beneficios? Parece demasiado elemental atribuir la causa a la falta de capacidad de los propios docentes para establecer dispositivos y metodologías de trabajo adecuadas. Creemos que, sin desmerecer esas razones, existen dos grupos de causas de gran influencia. Por una parte, un conjunto de factores culturales muy arraigados entre el colectivo docente; por otra, el incumplimiento de algunos requisitos que –redundando en la expresión– son condición *sine qua non* para que la colaboración mediante el trabajo en equipo sea posible. Vamos a comentar algunos de estos factores, empezando por los estorbos y barreras relacionados con la cultura, es decir, con el conjunto de significados compartidos, valores, hábitos, costumbres, ritos, símbolos, actitudes individuales y de grupo, ceremonias y liturgias propias del grupo, para después comentar las condiciones o requisitos.

Las estructuras rígidas

Si exceptuamos las escuelas muy pequeñas, el dispositivo de unidades que los establecimientos escolares crean para desarrollar sus prácticas educativas suele ser muy fragmentado, permanente y rígido. Existe una costumbre generalizada de adoptar el logocentrismo como principio organizador del *currículum* y ello da origen a la creación de equipos cerrados, inalterables y escleróticos, compuestos por especialistas en cada una de las áreas curriculares, que dificulta las posibilidades de interacción con otras personas y grupos. Por otra parte, quienes elaboran las normativas que regulan el funcionamiento de los planteles, temerosos tal vez de que cada centro sea capaz de definir sus propios caminos y dispositivos de gestión, legislan con un afán desmedido, prolijo y cicatero como deben ser las estructuras organizativas de nuestras escuelas e institutos forzando soluciones uniformes y réplicas de los modelos que se presentan de manera sugerida como obligatorios. El hábito de utilizar esas estructuras dificulta la descentralización en los

procesos de toma de decisiones, la permeabilidad entre las diferentes unidades y la comunicación ágil.

La creencia ingenua de que una estructura formal bien determinada y formalizada garantiza la colaboración mediante el trabajo en equipo

El afán por regularlo todo conduce a prescribir, con precisión máxima, cuántos departamentos exactamente debe haber en un instituto de secundaria, las funciones de un equipo de profesores o el número de reuniones que debe celebrar en cada curso un claustro docente. Los centros escolares, pues, llegan a disponer de una estructura manifiesta, formalizada y *oficial* que incluso, en ocasiones, representan gráficamente en un decorativo organigrama que debería hacer posible la consecución de los objetivos que se pretenden.

Ahora bien, la estructura no manifiesta, a menudo más real, las expresiones culturales de los miembros de aquella organización y, en suma, la micropolítica escolar configuran un panorama que puede ser bien diferente de lo que está recogido formalmente en los papeles: en el contenido del Proyecto Educativo Institucional (Proyecto Escolar en México) o del Reglamento Interno. En ocasiones, el esfuerzo por establecer estructura formal sirve de bien poco para conseguir la finalidad que la justifica: favorecer la coordinación y la colaboración mediante el trabajo en equipo. Las regulaciones internas en relación con las funciones que debería desarrollar cada equipo o cada uno de sus miembros, los procedimientos y reglas fijadas formalmente pueden verse superadas por aquellas prácticas culturales, constituyendo los factores más determinantes para favorecer o dificultar el deseable trabajo en equipo.

Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre los docentes

Son los propios maestros quienes suelen señalar a la cultura del grupo o del colectivo docente como la causa fundamental del tipo de relaciones que se establecen entre ellos. La dificultad de la colaboración, pues, está muy relacionada con factores culturales en los grupos en que:

Se identifica la tarea profesional únicamente con la función docente y que, por tanto, se inicia y se acaba a la par que ésta, con lo cual el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es mínimo.

Se tiene el hábito en las instancias directivas y supervisoras de admitir y permitir el hecho anterior; sin mayores exigencias.

Existe la tradición de elaborar unos horarios escolares con criterios egoístas que impiden los encuentros, el intercambio y el trabajo colaborativo.

Existen *historias* personales anteriores entre los docentes, rivalidades o conflictos no resueltos.

Algunas personas manifiestan conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo por temor a poner en evidencia su falta de actualización científica o didáctica ante los compañeros.

Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre los equipos directivos y los docentes

Resulta sorprendente, dado el sistema de acceso a la función directiva en España – elección por parte de los miembros de la comunidad escolar en la que participan

mayoritariamente los profesores-, que las opiniones de los docentes de secundaria de los centros públicos sobre las relaciones que establecen con el subdirector o coordinador académico de sus centros, o más concretamente con el director o directora, no sean del todo satisfactorias.

Valoraciones expresadas de diversas maneras como: incomunicación, falta de transparencia o falta de información... se manifiestan en muchos casos. En otros, y también con mucha reiteración, las causas de los problemas en el sistema relacional tienen que ver con la percepción de conductas arbitrarias en la dirección: *amiguismo, configuración de grupos cerrados en torno a la dirección o falta de equidad en el trato con unos y otros* son manifestaciones que los profesores reiteran con profusión.

Muchas de esas conductas directivas de origen cultural que dificultan la colaboración tienen su origen, sobre todo, en:

Admitir el aislamiento y su distanciamiento del grupo (Consejo Técnico) como una situación inevitable, propia de la naturaleza del trabajo directivo.

Reiterar hábitos de liturgias formalistas en las reuniones, especialmente en los claustros.

Desatender a los profesores nuevos que se incorporan al centro.

Es preocuparse por dar a conocer y saber explicar adecuadamente que es lo que hace el directivo cuando realiza su trabajo fuera del centro y, en general, en todos los casos en los que desempeña su tarea y los demás no le ven.

La situación de inmunidad e impunidad

La convicción que podemos tener los profesores de que aunque nuestro trabajo no se desarrolle en equipo nadie nos pedirá cuentas, por lo que no constituye un prejuicio para nuestro futuro profesional, es otro obstáculo para la colaboración de origen cultural.

Todo ello puede ayudar a que aumente nuestro convencimiento de que, en realidad, si sabemos resolver individualmente la papeleta de la docencia con los alumnos que nos tocan en el aula haciendo bien nuestro trabajo, ya podemos encontrar satisfacción profesional y el reconocimiento de esos alumnos. Tal vez, entonces, salvar dignamente el compromiso que tenemos en la parcela reducida de nuestra aula sea suficiente para nosotros. No es, desde luego, la mejor respuesta si pensamos en las necesidades de nuestros estudiantes y en el derecho que tienen a recibir una educación de calidad que, como vimos, requiere de planteamientos comunes y coordinados entre los docentes que les educan.

Veamos ahora los requisitos. Existen otros condicionantes que ejercen una gran influencia en las intenciones de desarrollo de procesos colaborativos y que, en los casos en que se manifiestan de forma extrema hacen de nuestro propósito una tarea imposible.

La disponibilidad de tiempo suficiente

Es una de las causas que más influye. El tiempo empleado en la docencia, en la relación cara a cara con nuestros alumnos, ocupa la mayor parte de la dedicación profesional de quienes enseñamos. Nuestra actividad central y más importante se desarrolla en las aulas. Por lo tanto, no es de extrañar que la mayor parte del tiempo de nuestro trabajo profesional se consuma en ellas. Como consecuencia existe la tendencia a atribuir en los horarios profesionales de los docentes una dedicación muy elevada a las tareas de aula

que no siempre trae consigo la razonable disponibilidad de horas para el desarrollo de las tareas de preparación, coordinación y revisión del trabajo entre docentes. Como es sabido, por otra parte, existe aún un buen número de países en los que su legislación escolar determina que la jornada laboral del docente se dedique totalmente a impartir clases sin prever ni remunerar tiempos extras para las tareas de coordinación que comentábamos. En estos contextos, por tanto, las oportunidades de trabajo colaborativo se reducen porque quedan al albur de la coincidencia de un grupo de maestros muy desinteresados, con un alto grado de entusiasmo y fuerte militancia y desprendimiento, condiciones que resulta abusivo exigir a todos los docentes.

Un tamaño razonable que permita una gestión ágil

Otro buen número de causas que suelen dificultar la colaboración tienen su origen en la magnitud del centro. Así, planteles de gran tamaño en los que se dan reuniones de Consejo Técnico masificadas, una excesiva departamentalización, o en los centros en que funciona más de un turno de clases al día se dificultan, sin duda, las relaciones interpersonales y la comunicación y resulta complicado desarrollar dispositivos y tecnologías adecuadas.

Una formación inicial y permanente satisfactoria y adecuada de profesores y directivos

Parece evidente que quienes nos dedicamos a la formación del profesorado no hemos sabido preparar suficientemente a los maestros para ser miembros eficaces de una organización, formándoles para la colaboración o el trabajo en equipo. Tampoco parece que hayamos acertado plenamente con los sistemas de capacitación, selección y acceso a la función directiva que favorezcan la promoción y el desarrollo de aquellas conductas colaborativas.

Creemos que incidir en los factores culturales tratando de modificarlos, con la intención de favorecer la colaboración y en beneficio de nuestros estudiantes, es una tarea que puede intentarse y que está al alcance de los maestros tal como las evidencias nos recuerdan constantemente. Conseguir que los requisitos cada vez sean más factibles es una tarea que corresponde sobre todo a los poderes públicos y que desde las escuelas nunca deberíamos cansarnos de reivindicar con firmeza y persistencia.

Podemos estar viviendo en una contradicción

A menudo nos encontramos protagonizando una incoherencia que debería hacernos pensar. Resulta poco congruente que, por una parte, tratemos que promover constantemente la colaboración mediante el trabajo en equipo de nuestros alumnos –así lo hacemos cuando las agrupaciones en las aulas por grupos de aprendizaje o reuniéndolos con arreglo a criterios diversos y cuando les proponemos (a veces imponiéndoselo) que realicen trabajos en equipo- y, por otra, que nuestras prácticas como educadores sean individualistas y nada colaborativas.

Incluso en la universidad, el trabajo colaborativo entre los profesores, si se produce, suele ser en el terreno de la investigación y no en el de la docencia. El asunto no sería preocupante si esa investigación alguna vez tuviese como objeto de estudio las metodologías didácticas que se desarrollan en la universidad, pero, lamentablemente, ese no suele ser un tema habitual de indagación.

A pesar de todo, los maestros somos capaces de trabajar en equipo

Ésa debería ser la primera convicción de los docentes y de quienes, como veremos más adelante, tienen un papel decisivo en favorecer y promover que ello sea posible. Sólo hace falta observar cómo en situaciones al margen de la tarea profesional, en sus vidas privadas, muchos maestros dan muestra de esa capacidad. Y, aún más, cómo, en situaciones bien relacionadas con nuestro trabajo y con nuestros colegas habituales también somos capaces de hacerlo. ¿Quién no ha visto a algunos maestros preparar, junto con sus colegas, algunas lecciones, evaluaciones o materiales didácticos? Para hacerlo se precisan capacidades como son: definir la tarea con precisión, organizar el trabajo, distribuir tareas, tomar decisiones en común, comprometerse con ellas, evaluar el trabajo que se desarrolla, etcétera. ¿No será que, en ese caso, se dan unas circunstancias favorables que no se presentan en las ocasiones ordinarias, de la vida cotidiana, en nuestro trabajo en las escuelas? Si somos capaces de llevar a cabo satisfactoriamente esas tareas ¿cómo se explica nuestra incapacidad para diseñar y desarrollar en común prácticas docentes para nuestros alumnos?

¿Qué pretendemos con estos equipos? Algunas imágenes y metáforas

Ante la presión del consejo del pedagogo, del sentido común y, sobre todo, de las normativas o de las autoridades académicas para que constituyamos equipos de trabajo basados en la colaboración, los docentes solemos dar respuestas muy diversas que dependen de la noción de equipo que tenemos cada uno o cada comunidad, de lo que esperamos de esas agrupaciones, de los roles que podemos desempeñar en ellos, etcétera. Muchas de estas respuestas, afortunadamente, están bien fundamentadas y orientadas y suelen generar innovaciones y mejoras significativas. Otras, en cambio, poco tiene que ver con ese fin y se diría que la constitución y el funcionamiento de los equipos responde a otros propósitos nada acordes con la justificación y tareas para las que debieron concebirse. Así, podríamos establecer algunas comparaciones tácitas de algunos equipos de maestros cuando se asemejan a:

Una asociación de vecinos

A eso se parece un equipo de docentes cuando se le concibe como una instancia a la que se pertenece solamente por el hecho de residir en aquel lugar: el establecimiento escolar. Muchos de esos vecinos pueden ser personas que no tienen sentimiento de pertenencia al grupo, bien porque están allí de paso (no son los propietarios del inmueble), bien porque sólo les interesa el corto plazo: resolver lo inmediato, lo urgente, las contingencias. Nadie quiere ser presidente de la comunidad; casi siempre se elige por sorteo y se acepta el cargo a regañadientes. Les cuesta demasiado construir algo nuevo. Tener visión prospectiva o vincularse a un proyecto con ilusión y visión de futuro son actuaciones infrecuentes.

La colaboración y el compromiso serán difíciles mientras la asociación de vecinos, si se sigue admitiendo la metáfora, no se transforme en una comunidad de propietarios, en un grupo de personas que están concernidas en algo que les afecta directamente, implicados en situaciones que no son perecederas a las que se sienten vinculadas en el largo plazo y respecto a las que no se experimenta la sensación de tránsito sino de arraigo y pertenencia.

Un negocio administrativo

Así podríamos designar a los equipos de maestros cuyo interés primordial es cumplir únicamente los preceptos. Se reúnen con la periodicidad mínima y obligatoria que señalan

las normas, los temas son siempre los mismos (sólo hace falta comprobar las actas de las reuniones), la reiteración y la rutina son características de sus métodos de trabajo. En la acepción más burocrática de la expresión, se dedican a despachar asuntos. Así hacen de las reuniones de evaluación más un acto administrativo que pedagógico. Les preocupa más enviar, dentro del plazo señalado, los documentos y formularios que se les piden: programaciones, memorias, horarios, actas..., que reflexionar sobre sus prácticas para mejorarlas.

Una instancia para la promoción personal y profesional

En eso se convierten los equipos de docentes en muchas ocasiones, especialmente en el marco universitario. Así, el funcionamiento de los departamentos es vivido dentro de una cultura en la que la sumisión, la aproximación al poder con el fin de medrar, la división en castas y la intriga preside la vida cotidiana.

Los equipos mediante los cuales se desarrolla fundamentalmente el trabajo colaborativo deben ser instancias para mejorar las prácticas docentes, gestoras o investigadoras en beneficio de nuestros alumnos. Pero cuando se produce la confusión o alteración de esos fines y prioridades en las agrupaciones de maestros, como vimos en los tres ejemplos anteriores –podríamos enumerar otras muchas metáforas más- la colaboración deseada se constituye en una práctica imposible.

¡Qué alguien haga algo para mejorar! ¿Tal vez los directivos escolares?

Los equipos de docentes no siempre consiguen alcanzar los propósitos que señalábamos. Las causas, como vimos, son diversas y no siempre la falta de recursos es la más determinante. De entre todas ellas queremos destacar una: el papel que desempeñan los directivos escolares respecto a aquel fin es determinante pero, lamentablemente, en muchos casos, ineficiente.

Como ya dijimos antes, el trabajo en equipo no se garantiza a través de crear normas, reglas formales o procedimientos estandarizados, se precisa de unas personas que lideren el proceso más atractiva, creativa y dinámicamente de lo que se puede hacer en una escuela que sigue planteamientos y estrategias burocráticas. Los directivos escolares suelen tener más tiempo que los demás para visualizar los problemas y acostumbran a tener una visión más completa e integral de lo que acontece en la institución. Pueden, por tanto, mejor que nadie, integrar capacidades y son quienes, en suma, por el lugar que ocupan, [constituyen] la principal barrera o puente para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo.

Múltiples aportaciones relacionadas con los resultados de investigaciones relativas a corrientes de estudio como son el Desarrollo Basado en la Escuela o el Programa de Desarrollo Institucional (Dalin y Rust, 1990), entre otros, sugieren que para que se produzcan cambios e innovaciones en los establecimientos escolares es indispensable que existan, además de instancias externas que los apoyen, un motor interno que los dinamice y facilite. Los directivos escolares son señalados como ese motor interno o figuras clave para conseguir la colaboración. Crear las condiciones para el trabajo en equipo es responsabilidad de todos los niveles, pero especialmente, de quienes dirigen (Bell, 1992:3) Por otra parte, son las personas que más y mejor pueden ayudar a crear un ambiente propicio de trabajo que ayude al desarrollo personal y profesional de los docentes que trabajan en aquella organización. Crear equipo es una de las primeras tareas que asumen los directivos que trabajan en organizaciones eficientes.

La importancia de la formación y de la continuidad

Debería parecer innecesario volver a recordar que las personas que desempeñan tareas de coordinación y dinamización de grupos de docentes deberían tener una formación adecuada. Sin embargo, como todos sabemos, en nuestro país todavía se está discutiendo sobre la pertinencia de este requisito cuando se habla del perfil del directivo escolar, sus condiciones de acceso a la función o su desarrollo profesional. El trabajo de Gairin (1995), por ejemplo, señala como necesidades de formación de los directivos escolares, manifestadas por ellos mismos, aprendizajes relacionados con: a) las reuniones: tipos, estrategias y metodología de trabajo; b) las resistencias a los cambios; c) el consenso: técnicas; d) la negociación; e) la resolución de conflictos; f) la toma de decisiones. En nuestro estudio (Antúnez, 1991), los directores escolares que habían recibido formación para el ejercicio de la dirección identificaban como tareas muy propias de la función directiva “determinar la estructura organizativa de la escuela: órganos, equipos, funciones...” o la promoción del trabajo en equipo en la elaboración de las directrices institucionales (Proyecto Escolar o Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento Interno), mientras que quienes no la habían recibido no reconocían esas tareas como propias de la función directiva. Además, las tareas propias de las dinámicas de las relacionales entre los directivos y los docentes son señaladas como de especial dificultad y se reclama formación para atenderlas con mayor eficacia.

Por otra parte, la acción directiva requiere de una estabilidad y de continuidad razonables que todavía no hemos conseguido. Aunque cada vez es más evidente que los directivos escolares tienden a desarrollar su función a lo largo de un período sostenido, en el mismo estudio con 100 directores y directoras, elegidos al azar, la moda de años de permanencia en el cargo de las personas investigadas era de un año. La provisionalidad y la rotación de personas es una de las explicaciones de aquella ineficiencia y también sugiere alguna de las causas por las que no se formulan planes a mediano y largo plazo en nuestros establecimientos escolares.

[...]

en nuestro estudio (Antúnez, 1991) de 155 tareas posibles que desarrollan habitualmente los directivos escolares, sólo ocho son reconocidas como tareas de ejecución especialmente difícil. Cuatro de esas ocho se relacionan directamente con el trabajo con el profesorado: *motivación del profesorado; evaluación de la eficacia docente; resolución de conflictos entre profesores y entre profesores y organización y distribución de las tareas y de los puestos de trabajo entre el profesorado.*

Concebir el funcionamiento del equipo directivo como un ejemplo de trabajo colaborativo

Difícilmente puede promoverse un trabajo en equipo en organizaciones en las que las personas que tienen responsabilidades directivas no ejercitan un liderazgo a través del ejemplo, mediante conductas en las que la colaboración, la coordinación interna y las decisiones tomadas de manera consensuada a partir del debate frecuente son perceptibles. Estamos describiendo a los miembros de un equipo que pueden ser observados trabajando en común en situaciones diversas; que actúan como un colectivo y no como una adición de actuaciones individuales más o menos conexas. Y por otra, nos referimos a un liderazgo distribuido, no centrado en una sola persona.

Para conseguir credibilidad mediante el ejemplo es necesario, en primer lugar, constituir los equipos directivos mediante criterios que merezcan ser respetados. La

complementariedad de las capacidades de sus miembros; la voluntad común expresa de promover unos determinados valores: respeto, equidad...; el deseo compartido de sus miembros por conseguir determinados propósitos: mejorar la imagen de la institución; implicar a personas de tendencias diferentes en una tarea colectiva...; o, incluso, cubrir simplemente necesidades normativas como, por ejemplo, procurando una adecuada adaptación a los nuevos planteamientos didácticos y organizativos de la Reforma Educativa parecen justificaciones creíbles y respetables, a la vez que sugeridoras de ejemplos de modelos positivos. Mucho más, evidentemente, que las razones para constituir un equipo directivo basadas en cumplir con unas obligaciones impuestas como, por ejemplo, cumplir con ruedas o turnos obligatorios para desempeñar un cargo, el deseo más o menos disimulado de escapar del trabajo de aula o el propósito de otorgar el puesto a alguna persona a la que le interesa tener ocupada en algo con el fin de que, así, complete su horario laboral.

Son bien contundentes y convincentes los argumentos de algunos maestros que son reticentes en el trabajo colaborativo al comprobar que las personas que lo proponen (habitualmente quienes ocupan algún cargo directivo) no muestran conductas coherentes con los valores que verbalmente proponen instaurar. Una política promotora del trabajo en equipo comienza por la credibilidad de las personas que dirigen o coordinan los grupos dando ejemplo al utilizar como principios normativos de sus actuaciones precisamente los valores que se quieren promover.

Configurar una estructura organizativa flexible y ágil

Resulta fundamental utilizar al máximo las posibilidades que permiten la autonomía escolar con el fin de hacer compatible y complementaria la estructura permanente: unidades y equipos estables, con el desarrollo simultáneo de una estructura adhocrática.

Digamos, ante todo, que la palabra adhocracia sirve para designar cualquier estructura o metodología de trabajo esencialmente flexible, ajustable y organizada en torno a problemas concretos que deben ser resueltos en un tiempo determinado –generalmente corto- por un grupo de personas que se constituyen en equipo y que pueden pertenecer o no a la misma unidad o grupo de trabajo natural y estable.

El concepto de adhocracia introducido por Toffler (1975) y muy desarrollado, entre otros, por Mintzberg (1989), y más recientemente por Waterman (1992) se refiere a una filosofía de acción que se basa en el trabajo organizado a partir de decisiones descentralizadas, una formalización baja, una complejidad baja o moderada, un equipo en el que la jerarquía importa poco y que se constituye por personas que proceden de diversas unidades de la estructura estable. Una vez resuelto el problema o finalizada la tarea o proyecto concreto el grupo se deshace y cada miembro vuelve a su unidad de origen.

El equipo ad hoc se crea en función de necesidades o problemas muy concretos:...

Todas las características de la adhocracia son actualmente valores en alza: el énfasis en la experiencia, la descentralización de poder, los ambientes dinámicos, la posibilidad de que las personas adquieran protagonismo, la agilidad en la respuesta a los requerimientos o la búsqueda de la eficacia en las soluciones a los problemas que plantea el entorno.

La adhocracia, por tanto, se basa en el ajuste mutuo y en un sistema de trabajo en el que los equipos técnicos son la clave, mucho más que los órganos de gobierno donde reside el poder formal.

Además de otros logros, las soluciones de este tipo permiten también:

La posibilidad de interaccionar con personas diferentes a las habituales y más próximas al lugar de trabajo estable.

Deshacer temporalmente agrupamientos estables que son pasivos o ineficaces (determinados equipos de ciclo o departamentos poco operativos o con miembros negligentes).

Evitar la rutina en las tareas ya que éstas aparecen siempre como algo nuevo para los individuos puesto que tratan de dar respuesta a una situación no habitual.

El refuerzo inmediato que supone el aprendizaje con otras personas y el éxito, más fácil de conseguir que mediante otras estrategias.

La posibilidad de evaluar –por contraste- la eficacia de la estructura permanente. Este hecho sugerirá pautas para reestructurar las funciones que tienen asignadas los elementos estables o para modificar la metodología de trabajo que utilizan habitualmente e, incluso, para justificar la supresión radical de algunos de ellos. (Antúñez, 1993: 136-137).

La estructura de la organización, pues, puede ser facilitadora u obstáculo para la promoción del trabajo colaborativo entre docentes. Así pues, resulta eficaz evitar, en definitiva, errores como la excesiva fragmentación de la estructura, el exceso de reglas burocráticas o la centralización en la toma de decisiones, favorecedores de la falta de implicación de los docentes en el gobierno y gestión de la institución. Conviene que cada establecimiento escolar defina su propia estructura en función de su tipología, contexto y objetivos y no que se construya como una réplica de lo que establecen las normativas, por repeticiones e inercias, por mera copia de otras organizaciones parecidas o –mucho peor- por imitación de modelos organizativos traídos, sin mayor reflexión y acomodo, de las empresas industriales o comerciales.

Prestar atención a las personas nuevas

Los procesos de socialización de las personas nuevas que llegan a las organizaciones son determinantes a la hora de tratar de implicarles en procesos colaborativos. Desarrollar estrategias concretas con el fin de recibirles adecuadamente y de ofrecerles oportunidades de que conozcan y sean conocidas (Antúñez, 1994^a) o, de manera más ambiciosa, mediante sistemas de asistencia más específicos para profesores debutantes (Vonk, 1983; Veenman, 1984; Gray y Gray, 1985); a través del consejo y guía de mentores (Stroble y Cooper, 1998; Wildman y otros, 1992; Rosenholtz, 1985) u otros sistemas de ayuda entre iguales favorecedores de procesos de desarrollo profesional (Showers, 1984; Garmston, 1987; Marcelo, 1994, 1995) son posibilidades que pueden ser aprovechadas por los equipos directivos de nuestros establecimientos escolares.

Evitar la confianza ingenua en el azar

Para conseguir la colaboración que proponemos no debería confiarse sólo en el destino o la casualidad: “a ver si este año tenemos suerte y nos llegan profesores laboriosos y de mentalidad abierta...”, ni tampoco esperar que las normativas resuelvan los problemas por vía prescriptiva: “... aquí todo el mundo hará tal cosa (reunirse sistemáticamente y colaborar, por ejemplo) porque tal o cual ley dice que debe hacerse...”. desde la dirección se puede promover algo más que invocar a la fortuna o a los preceptos legales; probablemente ni una ni los otros resolverán nuestros problemas. El aumento de la autonomía en los centros escolares debiera aprovecharse para resolver internamente los problemas en la colaboración a través de nuestras propias iniciativas y soluciones.

Conocer, analizar y utilizar mecanismos, estrategias y procedimientos específicos, basados en la dinámica de grupos

A pesar de la precariedad de los estudios en este campo de conocimiento centrados en los grupos de maestros, existe, afortunadamente, una amplia y variada gama de instrumentos y procedimientos útiles, comunes a la diversidad de grupos y de organizaciones que pueden servir también de gran ayuda en contextos escolares. Propuestas como las de Kemp y Nathan, 1990; Oldroyd y May, 1991; de la Bedoyere, 1993 o Bonals, 1996, entre otros, sobre las que no vamos a insistir por ser notorias, pueden ser referencias útiles.

Utilizar de manera creativa las variables organizativas

Los aspectos organizativos influyen grandemente en el trabajo de los docentes, por tanto, las modificaciones organizativas: en la concepción y uso flexible, original y adecuado al contexto de los espacios, los tiempos y los agrupamientos, tal como Ashton y Webb (1986) recordaron, facilitarán las relaciones entre profesores, su interacción y la colaboración, en suma, que proponemos.

Crear oportunidades y ambientes favorables

Conviene promover y modificar prácticas y ocasiones para fomentar la colaboración, especialmente las que conduzcan a crear mecanismos y dispositivos para la detección de necesidades sentidas mediante procesos horizontales y democráticos. También debería prestarse atención a lo que ocurre entre los profesores fuera de los marcos de las reuniones formales; todos sabemos que no siempre coincide lo que se manifiesta en ellas con lo que de verdad se piensa o se dice en marcos informales. Crear oportunidades, en suma, para trabajar en común desde la convicción, como sugirió Little (1982) de que un grupo se consolida cuando existen oportunidades de planificar en común, de diseñar y construir producciones en común y cuando cada persona puede ser observada en su trabajo y recibir las opiniones de los demás.

Diagnosticar continuamente

La acción de dirigir comporta, necesariamente, el ejercicio de analizar permanentemente las necesidades de la organización, las conductas de las personas que trabajan en ellas y sus interacciones (Antúnez, 1996). En este sentido, los directivos escolares deberían velar por que sus propuestas tuviesen valor de oportunidad, en cada momento, ¿cuándo un grupo de profesores se constituye en equipo para trabajar en común? ¿Cuándo lo hace de buen grado y sus resultados suelen ser eficaces?

El directivo debe ayudar a crear las condiciones favorables y a detectar, mediante el análisis continuo, cuándo esas condiciones se refuerzan o debilitan. Así, tratará de que el trabajo entre docentes se desarrolle en un marco en el que, además de los recursos mínimos para llevarlo a cabo, las condiciones siguientes estén presentes:

Un estímulo suficiente y significativo, para ello la tarea debe tener una relación muy directa con la persona a la que pretendemos implicar y ésta un protagonismo auténtico en relación con la tarea que debe desarrollar.

Una dinámica de relaciones interpersonales en la que estén presentes los requisitos de equidad, lealtad y respeto.

Una propuesta de trabajo factible y creíble; conviene recordar que la credibilidad de una propuesta suele depender mucho de la credibilidad personal de quien la sugiere o presenta.

También, considerará y aprovechará las circunstancias en que los docentes tendemos a agruparnos y a trabajar en común. Sabido es que solemos hacerlo de buen grado cuando se trata de reivindicar mejoras salariales, profesionales, de condiciones de trabajo o resolver un problema común que nos afecta muy directa y personalmente y nos conduce a una situación incómoda (convivencia en las aulas, cómo resolver la acción de los tutores de grupo, o los alumnos con necesidades educativas especiales) y mucho menos cuando el requerimiento se refiere a motivos que vivimos o sentimos lejanos a nosotros.

Utilizar variedad de estrategias y prestar atención a las circunstancias individuales

Promover la colaboración de manera adecuada supone tener en consideración las diferencias. No todo el mundo responde igual a los mismos estímulos. Los docentes están en diversas fases de su carrera profesional, tienen edades diferentes y sus conductas dependerán mucho de sus situaciones personales y de sus oportunidades de desarrollo personal y profesional (Ball y Goodson, 1989).

Se trata también de admitir y de promover diversos modos de interrelación y de colaboración: uno con todos, todos con todos... (Blake, Mouton y Allen, 1991: 16) y de aceptar e impulsar también conductas colaborativas diferentes, según los casos y las personas: se puede participar dando una información, tomando decisiones o, también, si es preciso, mediante la abstención como manera de ayudar a la colaboración. De la misma manera, los directivos escolares deberían conocer y entender las diferentes fases por las que transita la vida de los grupos: iniciación, clarificación, organización, integración, etcétera y, siempre, en cualquier caso, implicar y otorgar protagonismo en los procesos a las personas que tienen las funciones de coordinación o dirección de grupos tales como los equipos de ciclo, los departamentos o las comisiones.

Bibliografía

Antúñez, S. (1987), "Satisfacció en el treball dels ensenyants i organització escolar", en Guix, núm. 115, mayo, 99. 23-26.

(1991), *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'ensenyament primari de Catalunya*, tesis doctoral, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona.

(1993), *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona, ICE-Horsori.

(1994), "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación", en *Revista de Educación*, núm. 304, mayo-agosto, pp. 81-111.

(1994^a), "El Plan de atención y acogida a los profesores nuevos", en J. Gairin y P. Darder, *Organización y Gestión de Centros Educativos*, Barcelona, Praxis, pp. 458-462.

(1994b), "¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesores y profesoras?", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 28-29, julio-agosto, pp.49-52.

(1996), "Pautas para la evaluación del sistema relacional en los centros escolares", en ICE Universidad de Deusto (ed.), *Dirección participativa y evaluación de centros*, Deusto, pp. 349-360.

(1992), "Et reunieses o treballes? Con millorar el funcionament de les reunions", Guix, núm. 175, mayo, pp. 53-56.

Ashton, P.T. y R. B. Webb (1986), *Making a Difference: Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement*, Nueva York-Londres, Longman.

Bair, M. Y R. Woodward (1968), *La señaanza en equipo (Team Teaching)*, Madrid, Magisterio Español.

Ball, S. J. e I. F. Goodson (1989), *Teacher's Lives and Careers*, Londres, The Falmer Press.

Bedoyere, Q. de la (1993), *Cómo resolver problemas en equipo*, Barcelona, Granica.

Belbin, R. (1981), *Management Teams. Why They Succeed or Fail*, Londres, Heinemann.

Bell, L. (1992), *Managing Teams in Secondary Schools*, Londres, Routledge.

Bird, T. Y J. W. Little (1986), "How Schools Organize the Teaching Occupation", en *The Elementary School Journal*, marzo, EJ 337 995.

Blake, R.R., J. S. Mouton y R. L. Allen (1991), *El trabajo en equipo: qué es y cómo se hace*, Bilbao, Deusto.

Bonals, J. (1996), *El trabajo en equipo del profesorado*, Barcelona, Graó.

Cano, E. (1998), *La calidad en la educación*, Madrid, La Muralla.

Dalin, P. Y V. D. Rust (1990), *Can Schools Learn?*, Windsor, NFER-Nelson.

Gairin, J. (1995), *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de los centros educativos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

(1996), "La investigación en organización escolar" en *Actas del IV Congreso de Organización Escolar*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, Àrea de Didáctica i d'Organització Escolar, pp. 53-106.

Garmston, R. J. (1987), "How Administrators Support Peer Coaching", en *Educational Leadership*, febrero, EJ 350 642.

Gómez Dacal, G. (1992), *Centros educativos eficientes*, Barcelona, PPU.

Goodlad, J. I. (1984), *A Place Called Schoool: Prospects for the Future*, Nueva York, Mc.Graw-Hill.

Gray, W. Y M. Gray (1985), "Sthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers", en *Educational Leadership*, vol. 43, núm. 3, pp. 37-43.

Hall, V. Y M. Wallace (1993), "Collaboration as a Subversive Activity: a Professional Response to Externally Imposed Competition Between Schools?", en *School Organization*, vol. 13, núm. 2, pp. 101-117.

Kemp, R. Y M. Nathan (1990), *Middle Management in Schools. A Survival Guide*, Oxford, Blackwell Education.

Laboucheix, V. [dir.] (1990), *Traité de la qualité totale*, París, Bordas.

Little, J. W. (1982), "Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success", en *American Education Research Journal*, otoño, EJ 275 511.

López Rupérez, F. (1994), *La gestión de la calidad*, Madrid, La Muralla.

Marcelo, C. (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU.

(1995), *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, Barcelona, PPU.

Martín-Moreno, Q. (1995), *Proyecto Docente y de Investigación*, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Madrid, UNED, Documento policopiado.

Mintzberg, H. (1989), *Diseño de organizaciones eficientes*, Buenos Aires, El Ateneo.

Molina, E. (1995), *Proyecto Docente de Organización Escolar y Desarrollo Profesional*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Documento policopiado.

Muñoz-Repiso, M. et.al. (1995), *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*, Madrid, CIDE- Ministerio de Educación y Ciencia.

Murphy, J., Ph. Hguer y R. P. Mesa (1985), "School Effectiveness: Checking Progress and Assumptions and Developing a Role for State Federal Government". Teachers College Record, núm. 86 (4), p. 620 y ss.

OCDE (1989), *Les écoles et la qualité. Un rapport international*, París, OCDE.

Oldroyd, D. Y V. Hall (1991), *Managing Staff Development*, Londres, paul Chap Publ.

Orden, A. De la (1969), "Enseñanza en equipo (Team Teaching) y rendimiento escolar", en *Revista de Educación*, año XVIII, vol. LXIX, núm. 201, enero-febrero, p. 52 y ss.

Purkey, S. Y M. Smith (1983), "Effective Schools: a Review" en *The Elementary School Journal*, núm. 83 (4), pp. 353-390.

Purkey, S. Y M. Smith (1985), "School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature" en *The Elementary School Journal*, núm. 85, pp. 353-390.

Reynolds, D. (ed.) (1992), *School Effectiveness: Research, Policy and Prattice*, Londres, Cassell.

Rosenholtz, S. J. (1985), "Political Myths about Education Reform: Lesson from Research on Teaching", en *Phi Delta Kappan*, enero, EJ 311 709.

Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston y A. Smith (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary School and their Effects on Children*, Londres, Open Books.

Scheerens, J. (1992), *Effective Schooling. Research, Theory and Prattice*, Nueva York, Casell.

Showers, B. (1984), *Peer Coaching: A Strategy for Facilitating Transfer of Training*, Eugene, Oreg., Center for Educational Policy and Management-University of Oregon.

Smith, S.C. y J. J. Scott (1990), *The Collaborative School*, ERIC Clearinghouse on Education Management / University of Oregon / National Association of Secondary School Principal.

Stroble, E. Y J. Cooper (1988), "Mentor Teachers: Coaches or Referees?", en *Theory into Practice*, verano, pp. 231-236.

Stuart, S. Y J. Scott [eds.] (1990), *The Collaborative School*. Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management / National Association of Secondary School Principals.

Toffler, A. (1975), *El shock del futuro*, Barcelona, Plaza y Janés.

Veenman, S. (1984), "Perceived Problems of Beginnig Teachers" en *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178.

Vonk, J. H. C. (1983), "Problems of Beginnig Teachers", en *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, núm. 2, pp. 133-150.

Warwick, D. (1972), *Team Teaching*, Madrid, Narcea.

Waterman, R. H. (1992), *Adhocracia*, Barcelona, Ariel.

Wildman, T. et.al. (1992), "Teacher Mentoring: An Analysis of Roles, Activities and Conditions", en *Journal of Teacher Education*, vol. 43., núm.3, pp. 205-213.

Materiales para la cuarta unidad

Unidad Cuatro “La participación estudiantil y la vinculación con los padres de familia y con la comunidad”

SESIÓN 5 LECTURA 9

Frigerio, Graciela y Margarita Poggi. “**Actores institucionales y conflicto**” en Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, pp. 55 – 69

La negociación ocupa un lugar importante en la cultura institucional de concertación y en una gestión profesional. Desde esta perspectiva, las instituciones no son consideradas como máquinas o mecanismos de relojería en los cuales somos un engranaje o una parte más, sino como permanentes construcciones de las que seremos simultáneamente arquitectos y habitantes. Es decir, como actores que en nuestra relación con otros y con las instituciones, construimos la cotidianeidad, nos relacionamos de modos distintos frente a la *ley*, desarrollamos diversas modalidades frente a las *zonas de incertidumbre*, tenemos un *poder*. Este reconoce distintas *fuentes*, conlleva *conflictos* y requiere una *negociación* para su gestión, temas a los que nos referiremos en este capítulo.

1. La relación de los actores con la institución

Toda nuestra vida transcurre en instituciones: algunas constituyen un pasaje obligado para nosotros (la familia, la escuela, etc.); otras son de pertenencia voluntaria (sindicatos, clubes, partidos políticos). Precisamente una característica de las sociedades modernas es que las redes institucionales se multiplican, diversifican y complejizan.

Sabemos que las instituciones se inscriben en el campo individual dejando sus marcas y sus huellas y que, por nuestra parte, las vamos moldeando en un trabajo cotidiano. Podemos decir que individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio¹.

Veamos ahora, más allá del tipo de institución, más allá de que nuestra pertenencia sea voluntaria u obligada, independientemente de que se trate de instituciones de trabajo o recreativas: ¿qué es aquello que caracteriza la relación de cada sujeto con la institución? O, en otros términos: ¿qué es lo peculiar, propio de la relación entre cada uno de nosotros, como actor, y la institución?

Para responder, debemos recordar que una de las acepciones del término institución remite a todo lo que está establecido, reglamentado, es decir que nos reenvía a *norma*, *regla* y *ley*.

¿Qué dice el diccionario de estas palabras?

Norma: “modelo a que se ajusta una fabricación; regla”.

Regla: “principio; pauta; disciplina”.

Ley: “regla obligatoria o necesaria; estatuto o condición para algo. Proviene del latín *ligare*; ligar”.

Las distintas acepciones nos remiten a su vez a diferentes cuestiones. Por una parte, a la *ligazón necesaria* que determina, de hecho, que estemos “sujetados” a las instituciones. Por otra parte, los contenidos de las definiciones nos recuerdan las cuestiones del

¹ Algunos de los temas tratados en este apartado pueden ser ampliados en J. Chevallier. *L'institution*, París, PUF, 1981.

disciplinamiento, entendido como la regularización o normalización de los comportamientos de los sujetos, que se propone cada institución.

Es importante tener presente la necesidad de las reglas y no dejarse “impresionar” por ocasionales connotaciones negativas. Sería difícil, o imposible, pensar las instituciones, así como las sociedades, sin leyes o normas que organicen las relaciones de los sujetos entre sí. Los niños saben de esto, seguramente de una manera más intuitiva que teórica, ya que cuando juegan lo hacen a partir de convenir reglas y reglamentos. Así, por ejemplo, delimitan “la cancha”; establecen lo prohibido o definen lo aceptable; distribuyen roles; señalan las transgresiones; fijan espacios y tiempos. Luego, disfrutan del juego, que es posible gracias a las reglas.

En las instituciones son necesarias las reglas que abren el espacio para que se pueda cumplir con la función específica.

Hablamos de la necesidad de las reglas, pero decimos que éstas no se justifican por sí mismas sino en la medida que favorecen, facilitan y hacen posible la realización de una actividad significativa. De lo contrario, estaríamos reivindicando un “reglamentarismo” vacío, de que en numerosas ocasiones nos hemos quejado.

Por otra parte es necesario señalar que en la relación que establecemos con la ley se entretejen aspectos *objetivos* y *subjetivos*. ¿Qué significa esto?

Los aspectos objetivos, son aquellos que se refieren a “la letra” de la norma tal como está formulada. Pero ocurre que cada uno de nosotros a partir de un universo de *representaciones* que influyen en la manera en que internalizamos “esa letra”, la entendemos de un modo u otro, la valoramos con matices. Por lo cual decimos que intervienen aspectos subjetivos en la relación con la ley.

Objetiva y subjetivamente, la ley tiene un doble carácter. Por un lado, delimita las prohibiciones, aquello que no está permitido; es decir impone, constriñe, reprime. Por el otro, ofrece seguridad y protección.

Este doble carácter, restrictivo y protector a la vez, es lo que nos permite afirmar que en la base de *la relación de los actores con la institución se halla presente siempre la ambivalencia*. Esto determinará en nosotros una ambigüedad, la que nos llevará, por momentos, a sentirnos atraídos por las instituciones y, en otros, a sentir rechazo por ellas. Uno u otro carácter puede estar, además, “exagerado” o “sobredimensionado” por nuestras representaciones acerca de la ley.

En el corazón de la relación de los actores con la institución se encuentran movimientos simultáneos y contradictorios de atracción-repulsión.

Estos movimientos de atracción y repulsión pueden relacionarse con otra tensión, la que se establece en toda institución entre zonas de *certidumbre* e *incertidumbre*.

Las leyes y las normas tienen el propósito de volver previsibles los comportamientos de los actores, es decir de establecer *zonas de certidumbre*. Pero como no es deseable ni

posible prever el conjunto de conductas requeridas para el desempeño de cualquier rol, las normas siempre dejan *zonas de incertidumbre*².

Como equipos de conducción debemos interrogarnos acerca de las zonas de incertidumbre que generamos. Para cada actividad es necesario el mínimo de certezas que nos aseguren el encuentro con otros y la realización de la tarea³. Por supuesto en el interior de ese marco siempre quedarán espacios abiertos e intersticios para la libertad de los actores quienes, por otra parte, logran muchas veces sorprendernos con la utilización de las zonas de certidumbre y de incertidumbre.

Sintetizando, las estructuras y reglas, “al tiempo que definen los sectores en que la acción es más previsible y que organizan procedimientos más o menos fáciles de controlar, crean y circunscriben ‘zonas organizativas de incertidumbre’ que los individuos o los grupos tratarán simplemente de controlar para utilizarlas en la consecución de sus propias estrategias y alrededor de las cuales se crearán, por ende, relaciones de poder”⁴.

Certezas, incertidumbres, espacios de libertad, todos estos términos están vinculados al tema del poder.

Actores y poder

Las conceptualizaciones sobre el poder y la importancia que se le asigna en las instituciones son sumamente diversas. Incluso en las teorías clásicas se prefería jerarquizar el concepto de autoridad por sobre el de poder.

Desde nuestro punto de vista constituye un concepto central. Pensemos cuántas situaciones institucionales involucran este concepto: “tener el poder”, “someterse a él”, “delegarlo”, “tomar el poder”, etc. A veces está positivamente valorado; otras veces su sola enunciación despierta rechazo. Frases como “el que manda”, “el que tiene la manija”, “el que lo sabe todo” suscitan temor, respeto o rechazo.
¿Qué entendemos por *poder*?

A veces está relacionado con los lugares formales y en particular con las cúpulas de las instituciones organizadas piramidalmente. Sin embargo el poder no siempre está allí. Las redes informales de una institución dan cuenta de cómo se ha distribuido o concentrado el poder en las prácticas cotidianas de la institución.

Podemos decir que un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos, o cualquier otro objetivo que se proponga.

Que unos sean conscientes del poder que tienen, que lo busquen y hasta lo acumulen no quiere decir, sin embargo, que los demás actores están desprovistos de poder. En efecto,

² Cuántas veces, camino a la escuela, solemos preguntarnos sobre cómo se “traducirá” en acciones concretas la planificación institucional diseñada cada año; cuánta distancia habrá entre lo planificado y lo realizado. En esa circunstancia potencial se habrán puesto en juego el margen de libertad de los actores dentro de las zonas de certidumbre y el uso que realizan de las zonas de incertidumbre.

³ Así cada vez que no explicitamos un contrato, que descuidamos el encuadre, o que olvidamos de explicitar la consigna de trabajo, estamos dificultando la creación de un espacio de trabajo.

⁴ M. Crozier y E. Friedberg, op.cit., pág. 66.

cada uno tiene siempre la posibilidad –“el poder”- de desempeñar el rol con mil matices. Todos conocemos el poder de los otros, sufrimos a veces de aquellos de quien depende la limpieza, que pueden hacer bien o a desgano su tarea; de la impuntualidad, ese poder de no cumplir con los horarios formales o de cumplirlos formalmente pero sin llenarlos de tareas sustantivas; del poder del receptor; del portero; de la asociación cooperadota; etc.

El poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales.

Crozier y Friedberg afirman que “Las características estructurales (...) delimitan el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre los miembros de una organización y definen las condiciones en las que estos pueden negociar entre si. Son las restricciones que se imponen a todos los participantes”.⁵

Es necesario considerar que el poder es consustancial con las relaciones sociales y por ende institucionales. No tiene existencia por si mismo sino en una red de relaciones y supone la potencialidad de prescribir o prohibir las conductas de los actores.

Por otra parte, el poder puede basarse en distintas fuentes, como veremos mas adelante y adquirir distintos grados de legitimidad.

Pensar las relaciones de intercambio asimétricas implica reflexionar acerca de los *clivajes* presentes en las instituciones para poder trabajar en las articulaciones respectivas.

El término clivaje proviene de la química y designa, en los cristales, los distintos planos o zonas donde la unión de los átomos se vuelve más débil. Es decir, que esas zonas se constituyen en posibles planos de ruptura o fractura.

Las instituciones están atravesadas por diferentes clivajes. Un primer clivaje es aquel que separa a los agentes de los usuarios. Entendemos por *agentes* a quienes se dicen representantes de la institución, es decir aquellos que “hablan en su nombre” y dicen defender sus intereses. De hecho, son representantes de la institución y, en mayor parte, de los intereses de la misma. Los *usuarios*, por su parte, están constituidos por el grupo de actores a quienes se intenta imponer la disciplina (norma, ley) institucional.

Sería ingenuo suponer que tanto el grupo de los agentes como el de los usuarios son grupos homogéneos. En el interior de cada uno de ellos podemos encontrar nuevos clivajes⁶. Estos se cruzan y entrecruzan y pueden llegar, ocasionalmente, a hacer de la institución un verdadero campo de enfrentamientos.

⁵ M. Crozier y E. Friedberg: *El actor y el sistema*. México, Alianza Editorial Mexicana, 1990, pág. 65.

⁶ A modo de ejemplo, podemos considerar un clivaje típico de las instituciones organizadas de acuerdo a un orden jerárquico estricto en el que coexisten dos estratos claramente diferenciados: los que deciden, organizan y planifican y los que ejecutan las decisiones. En una institución escolar, así pensada, el cuerpo directivo tomaba las decisiones que el resto de la comunidad, docentes y alumnos, debían cumplir. Este modo de organizar la actividad institucional está fuertemente cuestionado en la actualidad. Las objeciones son básicamente de tres tipos.

Primeramente, la separación tan tajante entre uno y otro estrato no responde a la realidad, ya que se ha demostrado que quienes ejecutan las órdenes tienen la capacidad de modificar con su acción el sentido y el contenido de las acciones planificadas y por lo tanto “participan activamente” de las decisiones. Todos conocemos los “desajustes” y “disfunciones” que se producen cuando

¿Cuáles son algunos de los planos de clivaje comunes en las instituciones educativas? El que se puede llegar a establecer entre equipos de conducción y docentes, o bien entre distintas áreas, entre equipos de conducción y coordinadores de áreas, entre éstos y los docentes.

Los modos particulares en que en cada institución aparecen los clivajes y cómo se posicionan los actores frente a los mismos, configurará distintas redes de poder. ¿Por qué es importante este enfoque?

Si un director desconoce estos aspectos de la vida institucional, los mismos pueden transformarse en obstáculos para la realización de proyectos educativos centrados en la dimensión pedagógico-didáctica. En cambio, cuando un director reconoce las zonas de clivaje de su institución puede desarrollar acciones que tiendan lazos, puentes que aseguren articulaciones en esos lugares de fractura potencial.

Los clivajes institucionales están relacionados con el hecho que en cada institución, cada actor y grupo de actores, hace uso de una fuente de poder. Crozier y Friedberg, afirman que las fuentes de poder se relacionan con las zonas de incertidumbre cuyo control procuran los actores para ampliar sus márgenes de libertad.

¿Cuáles son las posibles *fuentes de poder*? Distintos autores han puesto el énfasis en diferentes fuentes:

- El conocimiento de la normativa;
- La posesión de medios de sanción, ya sea de recompensa o de castigo;
- La posesión de los recursos económicos;
- El manejo de los medios de control de los recursos;
- El acceso a la información;
- El control de la circulación de las informaciones;
- El control de las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela;
- La legitimidad que emana de la autoridad formal;
- La competencia técnica o el grado de "expertise"

Aunque habitualmente se recurra al uso de distintas fuentes de modo combinado, deseamos detenernos en la última que mencionamos, ya que creemos que tiene un papel importante en las instituciones educativas.

Retomando la competencia técnica como fuente de poder hacemos referencia con ello a la destreza, pericia, maestría en una materia, que con el caso de las instituciones

quienes toman las decisiones no considera a quienes van a llevar a cabo las acciones planificadas y no prevén mecanismos de ajuste y redefinición de las acciones.

En segundo lugar, la distinción rígida entre quienes deciden y quienes ejecutan conlleva, en general, una dispersión de las responsabilidades, donde los fracasos se explican a partir de la ineficiencia del sector que debe cumplir la función en la que no se está incluido.

En tercer término, una institución así organizada, próxima a quiebres y fracturas, no propicia el desarrollo de conductas de solidaridad entre sus miembros, ni compromiso con los objetivos y las políticas institucionales y, por lo tanto, no genera entre sus miembros sentimientos de pertenencia institucional.

educativas adquiere distintos matices según cual sea el tipo de actores⁷ a los que nos refiramos.

¿Para que pensar estas cuestiones? Por que son necesarias para conducir a la institución hacia el cumplimiento de su contrato con la sociedad en ese camino será necesario resolver los conflictos propios a la institucional.

3. Actores y conflictos

La temática del conflicto constituye una preocupación central para quienes ocupan cargos de conducción y para algunas posturas teóricas actuales (Crozier; Friedberg; Touzard) ya que los conflictos inciden de forma determinante en la conducta de los miembros en las organizaciones y en el grado de eficiencia institucional.

¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida personal, grupal, institucional? ¿Podemos negarlos, ignorarlos? Reaparecerán, inevitablemente, a veces “disfrazados” o desplazados.

En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica.

Tratemos de poner en orden un tema que, en general, nos desordena. Reconozcamos que los individuos y grupos presentan intereses que, en más de una ocasión, se contraponen entre sí o con los objetivos de la institución de la que forman parte.

Los actores desarrollan, consciente e inconscientemente, una serie de estrategias para las cuales utilizan los recursos institucionales a los que tienen acceso y sobre los que ejercen algún control, con el fin de obtener satisfacción a sus deseos y necesidades, individuales o profesionales.

La confluencia de múltiples estrategias en cada institución configura distintas escenas y desencadena nuestra inquietud y preocupación ¿cómo hacer para conciliar, cómo gestionar la diversidad?

De acuerdo a la distribución de los recursos que se da en el interior de la organización, la capacidad de ésta para satisfacer los intereses o sustituirlos por otros, las características de la cultura institucional y los modos en que históricamente se han resuelto las diferencias, las instituciones y sus conductores tendrán más o menos posibilidades de controlar, desviar o resolver los focos conflictivos y de generar un clima de cooperación hacia el cumplimiento del contrato escuela sociedad.

Para ello, puede serles de utilidad tener algunos elementos más para comprender esta cuestión.

3.1. El carácter de los conflictos: lo previsible, lo imponderable

En primer lugar podemos agrupar a los conflictos, según su carácter, como *previsibles* o *imponderables*.

⁷ En el caso de los docentes, aludimos a la “expertez” como un conjunto de saberes relativos a la tarea docente. Si hacemos referencia a los roles de conducción, la “expertez” nos remite, entre otros, al conjunto de saberes relativos a la gestión de los establecimientos educativos.

Consideraremos *previsibles* a aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianeidad, pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Podemos pensar, por ejemplo, aquellos relacionados con los planos de clivaje. Otros resultan de las zonas de incertidumbre dejadas, en ocasiones por las normas, sobre las que los actores despliegan una variedad no siempre coincidente de interpretaciones.

Entenderemos, en cambio, por *imponderables* a aquellos conflictos que “hacen irrupción” y son novedosos en las instituciones. Pueden adquirir un *carácter retroversivo*, es decir formular un deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional o, por el contrario, un *carácter proversivo*, o sea proponer un proyecto innovador para la institución.

En ambos casos, si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgosos para las instituciones. De aquí la importancia de reflexionar sobre cómo conducir aquellos reiterativos y desgastantes, para evitar que dificulten la actividad específica de la escuela.

3.2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos

Para tratar de hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje, debemos indagar sobre *el posicionamiento de los actores* frente a ellos. Podemos mencionar cuatro grandes figuras o modalidades:

a) El conflicto es ignorado

En esta figura incluimos problemas o dificultades que no se representan como tales para los actores institucionales. Ejemplo de ello serían, en algunos establecimientos educativos, algunas cuestiones como la repitencia, la deserción, el desgranamiento, la calidad de los aprendizajes en los alumnos, etc., aspectos que no siempre son concebidos como conflictos y mucho menos se buscan algunas vías para su resolución.

b) El conflicto se elude

En segundo término, encontramos instituciones en las cuales el conflicto es percibido como tal por los actores pero se evita que aparezca claramente explicitado. Es habitual percibir, entonces, situaciones de malestar y encontrar comunicaciones que circulan por los canales informales de comunicación, bajo la forma de rumores, “chismes”, etc.

c) El conflicto se redefine y se disuelve

No en todos los casos es posible o factible resolver los problemas o dificultades que se presentan, pero sí tender a la *disolución del conflicto*. En esos casos, es importante reconstruir el contexto en el que nos encontramos ya que, si lo modificamos, el conflicto puede evolucionar y disolverse. El problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Esto es factible cuando personas o grupos se reúnen y establecen acuerdos acotados en función de ciertos objetivos compartibles. El conflicto no se resuelve, pero se aprende a operar a pesar del mismo, porque el contexto se ha modificado.

También podrían incluirse en este punto aquellos conflictos que, en realidad, se generan fuera del establecimiento escolar, pero que de algún modo aparecen como “síntoma” en el interior del mismo. Si bien no pueden resolverse, porque las causas que los originan no

son intrainstitucionales, pueden clarificarse las razones de su emergencia en la escuela, y con ello, disolverse.

d) *El conflicto se elabora y se resuelve*

Desde este enfoque es necesario tener en cuenta que muchos de los conflictos se “construyen”, entrelazándose en ellos situaciones de poder. Por ello, *analizar los procesos de esta construcción, plantearlos, negociar y tomar decisiones, consensuadas según el contexto*, serán las acciones prioritarias a las que se confrontarán los equipos de conducción, si es su propósito la *resolución del conflicto*.

Del análisis de los conflictos y de la reflexión acerca de cómo fueron tratados, es posible construir *situaciones de aprendizaje institucional*.

Para ello sería importante considerar los siguientes aspectos:

- *reconocer cuáles son los conflictos más comunes o habituales* que se despliegan en cada institución, como también *anticipar los conflictos potenciales*;
- *analizar retrospectivamente los modos de responder* de cada uno de los actores frente a los conflictos, ya que es usual desarrollar respuestas habituales frente a los mismos;
- *anticipar y diseñar cursos de acción alternativos*, es decir construir otros modos de respuesta que impliquen un mayor grado de flexibilidad y creatividad en nuestro accionar; para ello es importante:
- *poder plantear los conflictos como problemas*, evitando la construcción de dilemas⁸;
- *considerar que todas las perspectivas son “reales”* para sus protagonistas. Cuando los actores nos relatan un conflicto lo hacen siempre desde una perspectiva en la que se enmarcan, la que constituye “su” realidad.

Mientras más claramente pueda usted identificar sus respuestas habituales y las alternativas posibles, mejor preparado estará para manejar más eficazmente los conflictos. Un conocimiento similar de sus colegas le ayudará a prever y planificar mejores respuestas.” (Batley, 1991).

Es necesario aclarar que, si bien es común que los actores desarrollemos respuestas con un cierto grado de estabilidad, éstas varían con el tiempo, el carácter de mayor o menor urgencia de la situación y el tipo de interacción con otros patrones de respuesta desplegados por otros actores.

3.3. Instituciones educativas y conflictos

Otro lugar para pensar los *conflictos*, es el que resulta de adentrarnos en las peculiaridades de las *instituciones educativas*⁹. allí podremos encontrar cuanto menos cuatro tipos de conflictos: los relativos a la pluralidad de pertenencias, los que se producen en torno a la definición del proyecto institucional, aquellos que se producen alrededor de la operacionalización y concreción del proyecto educativo y los que se generan entre la autoridad formal y la funcional.

⁸ En el dilema los términos que intervienen están colocados como antagónicos: no hay posibilidad de elaboración sin suprimir uno de los términos. En los dilemas las cuestiones se plantean como “uno u otro, no hay lugar para los dos”.

⁹ Muchas de las ideas consideradas en este apartado son retomadas del artículo de R. Medina: Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares. En R. Pascual (coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1988.

a) *Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias*

Algunos de los conflictos que encontramos en las escuelas están relacionados con la pluralidad de pertenencias de sus actores.

El concepto de *pluralidad de pertenencias* nos será útil para comprender algunas de nuestras dificultades cotidianas¹⁰.

Entendemos por *pluralidad de pertenencia* al hecho de formar parte *simultáneamente*, dentro del mismo sistema, de distintos establecimientos, desempeñando distintos roles, a veces en distintos niveles o modalidades.

En el interior mismo del sistema educativo es usual la pluralidad de pertenencias: concurrimos a diferentes establecimientos, en los cuales solemos, además, desempeñar distintos roles¹¹. así, por ejemplo, es habitual que el mismo actor esté desempeñando tareas como docente en un instituto de formación terciaria en un turno, y que sea parte del cuerpo de conducción de un establecimiento de nivel medio en el otro. También ocurre que desempeñe, en el mismo nivel del sistema, cargos docentes y de conducción¹².

La pluralidad de pertenencias en el sistema educativo suele ser una fuente de conflicto. Esto se manifiesta de diversas maneras, según los actores y las instituciones. Entre los primeros constataremos distintos *grados de identificación, adhesión y pertenencia* según factores tales como: la posición del actor en el establecimiento, la historia o el trayecto de cada uno en el interior de ese establecimiento y en otros, la identificación mayor o menor con el proyecto institucional, la coincidencia o contradicción entre los objetivos institucionales y los del actor, etc. en lo que concierne a las instituciones encontraremos distintas modalidades, existen aquellas escuelas que llevan a cabo verdaderas políticas internas para desarrollar el grado de pertenencia de sus actores, que explicitan y reiteran consignas y encuadres, que convocan a la participación para lograr consenso en materia de convivencia institucional, que generan espacios institucionales para el encuentro e intercambio, como existen otros establecimientos que no promueven la integración ni la pertenencia de los actores.

Tener presente la noción de pluralidad de pertenencias es tener en cuenta el necesario reacomodamiento de cada actor cuando va de un establecimiento a otro y debe desempeñar otro rol. No se trata de cambiar de vestimenta y libreto, también se han transformado el escenario, los otros actores, etc. El reacomodamiento puede facilitarse si se establecen claramente los *contratos institucionales*.

¹⁰ Como ya lo señalamos el espacio social se halla dividido en múltiples parcelas; las mismas van a constituir el territorio de las instituciones. En ese espacio encontramos, en consecuencia, una variedad de instituciones. En algunos casos, nuestro pasaje por las mismas es sucesivo, pero en la mayor parte del tiempo, formamos parte simultáneamente de varias instituciones.

¹¹ Imagínense, o simplemente recurran a su memoria, para recordar las “adaptaciones” diarias que debemos operar en nuestro rol y estilo de desempeño.

¹² ¿Cuántas veces los roles se transpapelan? ¡Imagínense aquellos días en los que en una misma institución los roles se transpapelan son varios! Seguramente ustedes podrán recordar algunos ejemplos: el caso de un docente que, siendo rector en otro establecimiento, permanentemente cuestiona la figura del rector y el estilo de desempeño del rol con frases tales como “yo lo haría de otra manera”.

La explicitación de los contratos, es decir de los términos en los que se define el vínculo de cada actor con la institución, facilita la reacomodación que exige la pluralidad de pertenencias institucionales en el seno del sistema educativo.

En los contratos cada docente debería encontrar respuestas, a veces escritas y definidas como *términos de referencia*, otras veces verbalmente expresadas, a preguntas claves como:

¿Qué se espera de mí en esta institución?

¿Cómo diseño mi proyecto pedagógico para el curso... en función de esas expectativas?

¿Qué espero de mis alumnos?

¿Cómo será evaluada mi tarea? etc.

b) Conflictos en torno a la definición del proyecto institucional

Abordaremos ahora un punto que seguramente es conocido. Muchas veces en las instituciones educativas los directivos “sufren” estos conflictos.

Las concepciones más recientes que abordan las instituciones han destacado la presencia y coexistencia de múltiples objetivos, ya sea coincidentes, ya sea contradictorios entre sí. El hecho deviene no sólo de la convivencia de diferentes actores con objetivos personales propios en relación a la institución, sino por la pluralidad de exigencias y requerimientos del entorno hacia el establecimiento. Esto se constituye en una fuente potencial de conflictos que puede expresarse en obstáculos en la definición de prioridades y en dificultades para el diseño de las acciones necesarias a realizar en el marco del proyecto institucional.

Los conflictos de objetivos se reactualizan anualmente con la elaboración de la planificación institucional y exigen algunas reflexiones.

En muchas ocasiones, estos conflictos se traducen en conflictos de grupos. Es importante ponderar entonces cada uno de los intereses, expectativas y necesidades, tratando de respetar e integrar cada uno de los diversos grupos, pero sin perder de vista el alcance de las esferas de acción e influencia de cada uno y, fundamentalmente, sin dejar de lado el contrato escuela-sociedad.

También es importante reconocer los márgenes de libertad de los actores para operar en el interior del establecimiento, pero esclareciendo el legítimo campo de acción de cada grupo, sin sobrevalorar ni subvalorar a unos respecto de otros.

c) Conflictos en torno a la operacionalización y concreción del proyecto

Una vez ponderados y establecidos algunos acuerdos sobre los objetivos del proyecto institucional, lo cual exige negociaciones y concertación entre los grupos de actores, otra fuente de conflicto se puede generar cuando éstos deben ser traducidos en objetivos más operativos, especificación de tareas, funciones y responsabilidades, las acciones concretas y estrategias a efectuar, aspectos que precisan el proyecto y la identidad del establecimiento educativo.

De alguna manera pueden entrar en colisión actores encargados de la planificación, los sistemas de información y control porque los objetivos condicionan fuertemente las estructuras, procesos y líneas de acción de una institución.

Cotidianamente los equipos de conducción viven resistencias o, por el contrario, adhesiones indiscriminadas; unas y otras obstaculizan las readaptaciones y dificultan, o no admiten, los reajustes. Nuevamente, temas claves para la gestión serán: consenso,

conciliación, negociación, palabras casi mágicas para abordar los conflictos que se susciten.

Un aspecto importante a considerar en este punto son los conflictos que pueden aparecer durante la concreción del proyecto, a partir de la convivencia entre diferentes actores en la cotidianeidad institucional; así, cuestiones relacionadas con la disciplina, con el manejo de las relaciones interpersonales derivados de la definición ambigua de tareas, constituyen algunos ejemplos posibles de situaciones que pueden ser abordadas como conflictos institucionales.

d) Conflictos entre la autoridad formal y la autoridad funcional

Indirectamente, este tipo de conflictos ya ha sido abordado al tratar los conceptos de poder y de zonas de incertidumbre. La diversificación y diferenciación de estructuras, así como la especialización funcional, constituyen características sobresalientes de las instituciones, resultado de la complejidad de las mismas.

Los actores asumen en la estructura de la organización múltiples funciones especializadas, denominadas por algunos autoridad funcional. Entre ésta y la autoridad formal (aquella cuya legitimidad emana de las normas prescriptas) se generan tensiones y se potencializan conflictos. Este tipo de conflictos tienden a relativizarse a medida que las autoridades formales pueden legitimar su posición fortaleciendo su saber experto¹³.

El saber experto y la especificidad de las instituciones educativas son piezas claves para una resignificación o refundación del contrato entre la escuela y la sociedad.

Para trabajar juntos sobre saberes y prácticas lo invitamos a leer la otra “cara”.

¹³ Algunas cuestiones como la definición de las estructuras de participación, la especificación y distribución de roles y tareas, la distribución de recursos, etc., plantean conflictos que requieren de la conducción un tratamiento específico, y un saber sobre la institución educativa. El lector encontrará en la otra cara de este libro elementos para construir dicho saber.

SESIÓN 5 LECTURA 10

Conde Flores, Silvia Lourdes. (1998). **“Enseñanza autoritaria o enseñanza permisiva. ¿Falsa tensión en la educación democrática?”** en La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México.

La tarea de los maestros es educar y el trabajo de enseñanza no es prescindible, ni siquiera en experiencias educativas enmarcadas por una concepción pedagógica que exige formas democráticas de enseñanza. ¿Qué tareas realiza un maestro en este contexto que se define como democrático? En las aulas de EL CENTRO, los maestros construyen y consolidan estrategias para que sus alumnos desarrollen *habilidades* para participar, tomar decisiones y resolver conflictos a través de las formas democráticas instituidas en la escuela, así como para fortalecer disposiciones éticas que eventualmente las sustentan: respeto mutuo, veracidad, solidaridad, honestidad, responsabilidad, compromiso, autonomía, entre otros.

En este capítulo, analizo estas prácticas y los desafíos de la configuración de formas democráticas del trabajo docente en EL CENTRO, considerando el proceso de apropiación del *Proyecto Educativo* y la construcción singular de estrategias eficaces y pertinentes que aporten a la formación de los alumnos.

Los puntos de consenso que sustentan el trabajo docente en el centro

En la construcción institucional de EL CENTRO, los maestros configuran estrategias de enseñanza singulares y heterogéneas a partir de sus trayectorias, saberes, intereses, creatividad e interacciones con ciertas estructuras consolidadas en la escuela. Para que esta pluralidad no signifique abandono de una empresa educativa compartida, parece necesaria la existencia de elementos que articulen los diferentes imaginarios pedagógicos.

En EL CENTRO no existe un proceso sistemático de formación de docentes, por lo cual la continuidad del *Proyecto Educativo* en las aulas es sostenida por las prácticas cotidianas instituidas: el uso de los rincones, el trabajo en equipo, la existencia de maestros especiales, las asambleas de alumnos, las comisiones y la elaboración del reglamento, entre otras. Estas prácticas son atravesadas por la concepción educativa de EL CENTRO de la cual se desprenden dos consensos mínimos: cómo se entiende el aprendizaje y cómo se promueve la participación de los alumnos.

a) ¿Cómo aprenden mis alumnos?

La concepción pedagógica de EL CENTRO se define en dos momentos: durante la elaboración inicial del *Proyecto Educativo* se tenía claridad acerca de la formación integral del alumno, pero no se suscribía una propuesta de aprendizaje, la cual se incorpora en los años ochenta a través del constructivismo piagetano y sus estrategias de aplicación en el aula.

En la época de los ochenta... montamos laboratorio, teníamos criadero de animales, ecosistemas, hacíamos disecciones investigábamos... había mucha participación; pero sin perder los lineamientos principales que eran el respeto hacia

el niño, que él participara activamente, el trabajo por equipo... que el niño creara sus textos, explicara, diera conferencias... (ED01, coordinadora de EL CENTRO).

Si bien, el constructivismo no es necesariamente la teoría de aprendizaje de la democracia e, incluso, en otros casos se le ha calificado como una “propuesta pedagógica burguesa” (Sandoval,1994:42) que agudiza las desigualdades entre los alumnos; en esta escuela los maestros encontraron que aportaba a su experiencia formativa y la incorporaron como uno de los puntos centrales de la concepción educativa. Una maestra de tercero explica a los padres de familia de su grupo algunas características de las prácticas de enseñanza sustentadas en esta concepción de aprendizaje.

En lo que es geografía, historia, civismo y ciencias naturales, trabajamos por lo regular con conferencias e investigaciones. Conferencias ya sea que se organicen en su equipo para trabajar y las investigaciones pueden ser en casa o dentro del grupo... los niños traen al salón el material que van a investigar... no es que ya sepan investigar o que no sepan nada, tienen los principios de saber investigar, de saber buscar y nosotros los vamos a remarcar. De nada sirve que tengan un cúmulo de conocimientos si no los saben aplicar (RRPF01).

Por otra parte, los enfoques de los programas vigentes y algunos de sus contenidos - como es el caso de los temas vinculados con los derechos humanos- apoyan formas de trabajo en la escuela. Las condiciones objetivas escolares para la colegialidad, el apoyo de los padres de familia y los márgenes de acción en la dosificación de los programas, permiten a los maestros acercarse al conocimiento de los programas oficiales y trabajar con ellos para darles una lectura de acuerdo con la concepción de EL CENTRO.

Comentábamos que era necesario tener información sobre los derechos humanos porque en nuestra sociedad constantemente son agredidos y porque los niños dicen “no estás respetando mis derechos como niño”. Los maestros a veces no sabemos cuáles son los derechos de los niños y cuáles sus responsabilidades... de ahí surgió esa duda y, comentando con padres de familia, ellos nos ayudaron a contactar gente de derechos humanos para que vinieran a darnos talleres de cómo enseñar derechos humanos (ED02, coordinadora de EL CENTRO).

b) ¿Quién hace qué... quién decide qué?

Considerando los rasgos del *Proyecto Educativo* de EL CENTRO, en la escuela se espera una amplia participación en la toma de decisiones. En la escala del aula, las prácticas que favorecen esta participación son las asambleas por grupo, la elaboración del reglamento que regirá al grupo, la organización del trabajo en comisiones de alumnos y el trabajo académico por equipos.

Se espera que estas estrategias favorezcan el aprendizaje de formas democráticas: aprender a participar, relacionarse de manera horizontal con la autoridad, ejercer autoridad, tomar decisiones, asumir responsabilidades en el trabajo cotidiano y responder a la lógica del grupo más que a la perspectiva individual.

La escuela tiene principios a los que todos tenemos que acogernos, el trabajo por equipos, las comisiones, las asambleas, la elaboración de reglamentos, la participación autogestiva de los alumnos en forma colectiva, a través de estos organismos dentro del salón... (RAS02, maestra de 3º).

Concretar los principios de la concepción pedagógica en formas democráticas de participación da cuenta de un proceso de institucionalización del *Proyecto Educativo*, ya

que estas estructuras curriculares, junto con las actividades propiamente diseñadas para el manejo de contenidos de aprendizaje, enmarcan las interacciones en el aula, orientan las tareas docentes y posibilitan el aprendizaje vivencial de la democracia y el trabajo colectivo. Aunque se sustenten en un consenso general y gocen de legitimidad entre la comunidad escolar, estas estructuras no se traducen mecánicamente en actitudes y habilidades democráticas ni en espacios reales de toma de decisiones y resolución de conflictos.

En virtud de la relación dinámica entre estructuras y sujetos, sabemos que es necesaria la acción intencionada de maestros y alumnos, para que estas estructuras curriculares tengan vida y contribuyan a la formación de una moral democrática. Sin esta intencionalidad, pueden perder fuerza como condición de posibilidad y tienden a convertirse en prácticas rutinarias, huecas, que pierden sentido y constituyen espacios de simulación en los que se consoliden cotos de poder. Este riesgo siempre está presente y en el caso de procesos educativos que concentran sus esfuerzos en la formación de disposiciones democráticas en menores de edad, además, existe el riesgo de formar una ciudadanía fatigada, desconfiada y harta de la farsa que puede significar una mayoría que nunca pierde o de un maestro que sólo simula que comparte la autoridad.

En este sentido, algunas de las tareas de los maestros de EL CENTRO para promover el aprendizaje de formas democráticas son: 1) orientar el proceso de aprendizaje de la participación, la toma de decisiones y el ejercicio de responsabilidades colectivas, 2) lograr congruencia en las experiencias formativas, para fortalecer la moral democrática de los alumnos -responsabilidad, respeto mutuo, espíritu crítico y coraje cívico- y 3) regular el poder que adquieren los alumnos a fin de consolidar ámbitos y formas de poder democrático.

2. Para empezar, los maestros informan y orientan

Los maestros de EL CENTRO tienen el desafío de configurar estrategias de enseñanza que ofrezcan a los alumnos un cuadro de significados y valoraciones congruente con la concepción pedagógica de la escuela. Los maestros tienen una función orientadora en el aprendizaje de formas democráticas, la cual puede variar según la manera como cada quien se ha apropiado del *Proyecto Educativo*.

a) “¿Cómo trabajan aquí?”

EL CENTRO ha ido configurando un sistema de usos y costumbres en el que se expresan las normas generales derivadas de los principios del *Proyecto Educativo* y que estructura la vida cotidiana de la escuela: cómo participar, qué hacer para aprender, cómo resolver los problemas, cómo establecer la disciplina, cómo compartir el poder.

Alumnos, maestros y padres de familia tienen que conocer estas pautas de interacción para poder participar e interactuar. Los alumnos comprenden la forma de trabajo en el aula a través de las actividades cotidianas, pero a fin de asegurar esta comprensión, los maestros les explican algunas pautas de interacción y acción.

Al inicio del ciclo comunicamos a los alumnos cómo se va a trabajar, el compromiso que se establece entre el niño y nosotros, que no somos sus nanas ni sus gendarmes, sino sus compañeras, sus maestras, sus amigas. Nos interesa dejar claro la organización con la cual vamos a trabajar, de tal forma que se haga mejor el trabajo y con un ambiente más agradable dentro del grupo, que los niños empiecen a eliminar un poco las actitudes egocéntricas.... manejamos el

reglamento como las reglas del juego que se tienen que cumplir para que nosotros avancemos y llegar a final del año (RAS03, maestra de 3º).

Se comunica a los alumnos lo que se valora y lo que se reprueba en el trabajo del aula a través de estímulos y la evaluación diaria, tanto del trabajo individual como del trabajo por equipos.

Tenemos globos. Aquellos niños que han trabajado, que han cumplido, que durante el mes han participado, han cumplido regularmente con sus tareas, han respetado el reglamento, las comisiones y demás, pues su globo tiene suficiente aire para estar arriba, aquellos que han fallado porque han faltado mucho, no han traído tarea, no participan... se le va saliendo el aire a su globo. Entonces ellos solitos determinan dónde está su globo: arriba, en medio o abajo... como 10 están arriba y la mayoría está en medio, nadie está abajo... Cada equipo se pone diario puntos en el pizarrón, se acumula para la semana y el viernes se ganan primero, segundo y tercer lugar según los puntos que acumulen... ellos mismos se ponen los puntos, todos trabajamos bien, pongámonos dos puntos o algunos casi no trabajaron, nos tenemos que poner un punto porque fulanito estuvo jugando (RAS03, maestra de 3º).

En lo que se refiere a las formas de participar, los alumnos van comprendiendo que su participación es valorada y tomada en cuenta, que no se puede decir cualquier cosa en cualquier momento. Los maestros indican cuáles son las normas de participación de dos maneras: corrigiendo *sobre la marcha* o explicitando la regla correspondiente durante la elaboración del reglamento.

Algunos alumnos piden la palabra a gritos.

Ma: *No voy a aceptar que no levanten la mano, no quiero que me griten porque se hace mucho ruido... A ver, el equipo uva (Un niño de este equipo tiene la mano levantada).*

Ao: *Hay que jugar.*

Ma: *... guarden silencio, para que yo cuente tres y todos callados.... vamos a jugar (Se entusiasman). Tranquilos, acabamos de decir que no hay que gritar.*

Aa: *El cartero (en tono de súplica).*

Ma: *¿Quiénes quieren el juego del cartero? (levantan la mano). Vamos a jugar siempre y cuando estén callados y sigan las instrucciones. Uno, dos, tres, todos callados. (Segundo grado, RAS04).*

La mitad de los alumnos ha estado en esta escuela desde el preescolar y ya están familiarizados con las reglas de participación; pero aún es necesario explicitarlas y la elaboración del reglamento es el mejor momento para hacerlo.

Elaboración del reglamento de primer grado.

Ma: *¿Podríamos poner algo para que cuando quieran participar no hablen tres o cuatro compañeros y todos gritan y nadie se entiende? ¿Qué podemos hacer ahí?*

Aa: *Hablar uno por uno.*

Ma: *Hablar uno por uno ¿sí? Y para hablar uno por uno, ¿qué tenemos que hacer? A ver Chiquis, para hablar uno por uno ¿qué tenemos que hacer?*

Aa: *Levantar la mano.*

Ma: *Levantar la mano ¿verdad? (Escribe en el pizarrón "Levantar la mano para hablar") (Primer grado, RAS01).*

Levantar la mano para hablar es una regla común en la mayoría de las experiencias educativas, hasta en las menos democráticas; sin embargo, esperar turno para hablar, adquiere otro sentido cuando se trata de resolver conflictos y no sólo de dar una

respuesta a la pregunta expresa del profesor. Los alumnos van aprendiendo estos matices de la participación a través de las experiencias formativas previstas por su maestro y por el tipo de interacciones que se dan en el aula.

b) Orientar la construcción de argumentos

Los alumnos tienen la responsabilidad de participar y, para hacerlo, deben tener algo que decir y saber cómo decirlo. Estar informado, asumir una posición, construir un argumento, defenderlo y contra-argumentar cuando sea necesario; así como tener capacidades de crítica, autocrítica, diálogo y escucha, son elementos que contribuyen a dar contenido a la participación.

Los alumnos participan de manera activa en la construcción de conceptos y nociones necesarias para comprender los contenidos de aprendizaje. Reconocen que sus opiniones son escuchadas y que pueden sostener un diálogo académico con sus maestros, articulado desde sus puntos de vista personales.

En clase los alumnos de quinto grado van mencionando los derechos que tienen y el maestro coloca en un franelógrafo un dibujo que ilustra al derecho.

Mo: *¿A qué más tenemos derecho?*

Aa: *A una religión.*

Ao1: *Pero no es a fuerzas.*

Aa: *Por eso, tienes derecho...* (aclara la alumna que propuso el derecho).

Mo: (Interrumpe el diálogo). *Eso es justamente lo que tenemos que ver acá. Tenemos derecho a creer en lo que nosotros decidamos.*

Ao1: *Exacto.*

Mo: *Si queremos tener una religión...*

Ao2: *Luego tus papás te obligan a tener una religión y no tienen derecho a obligarte* (habla al mismo tiempo que el profesor, pero el niño habla más fuerte y logra que el maestro lo escuche y hable después).

Mo: *Claro, también tienen derecho a no tener ninguna religión. Lo ponemos porque para mucha gente es importante tener la libertad de creer en lo que quieras.* (Muestra el dibujo de una iglesia) *¿Dónde la ponemos?*

Ao1: *Al lado de la paloma* (Varios repiten sí, al lado de la paloma).

Mo: *¿Por qué al lado de la paloma?*

Ao2: *Porque la iglesia representa a la religión y como decimos que no es a fuerzas y como dijimos que la paloma también significa la libertad, entonces por eso deben estar juntas.* (El maestro voltea a verme mostrando una gran sonrisa que entiendo como de satisfacción por la respuesta del niño) (*Quinto grado, RAS17*).

Estos alumnos tienen una idea clara de lo que quieren decir, exponen sus puntos de vista y saben que serán escuchados porque han vivido en un clima de diálogo que permite la construcción de argumentos con las reflexiones de sus compañeros, la expresión de sus opiniones y concepciones sobre el tema.

Esta voluntad de diálogo no sólo es una forma de favorecer la construcción de argumentos, sino también una importante disposición para la democracia, la cual se aprecia en los últimos grados, cuando los alumnos exploran con sus profesores formas de comunicación en las que confrontan puntos de vista, en el marco de un diálogo respetuoso.

En clase, los alumnos de quinto grado identifican los derechos de los niños y buscan un dibujo que los represente.

Ao1: *Tenemos derecho a la libertad, pero el gobierno considera que algunos niños no tienen derecho a la libertad porque están en el reformatorio para que se reformen porque luego cometen delitos que no están permitidos.*

Mo: *Pero cierto que en su momento tuvieron la misma libertad que la que tú gozas en este momento. Lo que pasa es que no la supieron aprovechar.*

Ao1: *Si, por eso se están reformando.*

Mo: *Por eso tenemos derecho a la libertad. ¿Cómo la representamos? (Busca entre los dibujos que representan los derechos). Esta es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que es... (un alumno lo interrumpe).*

Ao2: *Pura basura.*

Mo: *(Sigue hablando y se dirige al niño que hizo el comentario) ... es donde se legalizan y se garantizan tus derechos, tu derecho a la libertad.*

Ao1: *Yo mejor pondría la paloma para representar la libertad (Quinto grado, RAS10).*

La disposición al diálogo respetuoso que va articulando este profesor, se aprecia frente al comentario de Ao2 sobre la Constitución, ante el cual el maestro ofrece información que ayuda a precisar las nociones que se ven involucradas en la discusión. Esta práctica dialógica es necesaria para participar en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Sería contradictorio para los alumnos exponer sus argumentos en una asamblea, cuando no lo hacen en sus clases.

Maestros y alumnos dan importancia al contenido de la participación, por ello los primeros abren espacios formales que permiten a los segundos configurar un planteamiento objetivo y fundamentado. Los alumnos se aseguran de hacerlo bien.

En clase, el maestro de sexto da instrucciones para el trabajo en equipos.

Mo: *Hay un recuadro que me interesa que lean. En la página 139 hay un par de niños comentando y hay una pregunta: ¿Por qué la libertad de religión es un derecho universal? Discútanlo en equipo, cinco minutos para discutirlo, la respuesta la quiero por escrito en el cuadro de información que hicimos.*

Ao: *No entiendo ni la pregunta.*

Mo: *Qué bueno que me lo dices. Suspendan la actividad. Vamos a ver, aquí dice "la libertad" qué es la libertad... qué es universal... (los alumnos exponen sus ideas sobre libertad y sobre lo universal, aclarado el sentido de la pregunta, realizan la actividad) (Sexto grado, RAS13).*

Los alumnos dialogan y descubren, debaten con el docente y plantean respuestas inesperadas, que exigen al profesor replantear su actividad. Estas habilidades comunicativas son resultado de un proceso educativo intencionado, en el que el profesor no sólo pone los medios para que los alumnos las desarrollen de manera intuitiva, sino que los guía para facilitar el aprendizaje. A lo largo de este capítulo podremos observar las múltiples ocasiones en las que el docente cumple con esta función orientadora en el marco de un proceso de toma de decisiones, resolución de conflictos y trabajo colectivo que tiende a ser co-gestivo y autorregulado.

3. Las asambleas de alumnos

Las asambleas por grupo¹ son el órgano máximo de gobierno en las aulas de EL CENTRO. Su importancia para el *Proyecto Educativo* estriba en que posibilitan la participación directa de todos los alumnos en la toma de decisiones, en la definición de las normas de comportamiento que rigen al grupo, en la organización del trabajo cotidiano e incluyen

mecanismos de auto control para limitar el poder de los alumnos que ejercen alguna función de autoridad a través de las comisiones. Una maestra de sexto comenta cómo articula las asambleas con otras estrategias de organización del trabajo en el aula.

... empecé a trabajar la asamblea para primero sacar el reglamento del grupo, repartir comisiones, equipos; eso es lo básico (EM12).

Los maestros comunican a sus alumnos el sentido de esta actividad, desde las primeras asambleas del ciclo escolar, en las cuales el grupo elabora el reglamento, elige las comisiones, distribuye los equipos y toma otros acuerdos necesarios para el inicio. Durante las asambleas, los maestros orientan a los alumnos en las funciones de coordinación, en el proceso de toma de decisiones y en el manejo de los conflictos.

a) Orientar a quienes coordinan la asamblea

La asamblea es coordinada por una mesa de debates, formada por un presidente, un moderador y un secretario, quienes se autoproponen o son elegidos por sus compañeros a través de la votación o la aclamación. Algunos maestros consideran que aún con los alumnos de los últimos grados es necesario orientar a quienes coordinan la asamblea para que ésta se consolide como espacio útil y claramente diferenciado de las reuniones espontáneas. Así lo señala una maestra de sexto grado.

...llegué con los de sexto, pensé, estos chavos ya van en la línea, están en la fase terminal, cinco años de haber trabajado de esta forma, lo llevan bien. Para mí fue sorpresivo encontrarme que ni siquiera saben cómo se hace una asamblea, las funciones que debían de tomar cada uno, a quiénes deberían de nombrar, qué deberían hacer.... (EM12).

La mesa cambia en cada asamblea y, aunque algunos alumnos saben desempeñar los cargos y no requieren orientación, los maestros procuran señalar lo que cada quien debe hacer, cómo hacerlo, así como sus límites y responsabilidades.

Es el inicio de una asamblea de sexto. En el pizarrón está anotado el orden del día. Algunos piden la palabra levantando la mano. Dirigen la mirada a la maestra, quien tiene el impulso de darla pero se contiene y comenta:

Ma: *Yo no estoy dando la palabra, a mí no me vean, pídanse a su compañera Pamela.*

Pamela es la moderadora. En su cuaderno hace una lista de los que piden la palabra y luego se las da. Esto transcurre en un breve silencio.

Ma: *Pamela pierdes mucho tiempo, tienes que ir dando la palabra. No te apasiones escribiendo y todos queriendo participar, porque eso es parte de la dinámica y si tú te tardas, la rompes.*

...

Ma: *(Se dirige a la alumna que funge como secretaria para señalarle que anote un acuerdo). Ese acuerdo, pero con la anotación que hace Anavelí. ¡Te estás durmiendo mamacita! Así nunca vas a tener el acta (Sexto B, RAS16).*

La presencia de los maestros como figuras de orientación es tan fuerte, que aunque los miembros de la mesa asumen la responsabilidad que les corresponde, saben que no están solos en la conducción de la asamblea y cuentan con el apoyo de sus maestros en un momento de duda.

Ao: *Yo propongo que le hagamos caso al reglamento. Nomás le hacemos caso al de llegar temprano. Las demás ni se han tomado en cuenta, porque ni sabemos lo que dice.*

Ao: *Sí sabemos, pero no las analizamos.*

La secretaria de la mesa se acerca a preguntar a la maestra cómo pone lo que se acaba de decir. La maestra se le queda viendo y no le responde. La alumna se ríe, regresa al pizarrón y no escribe. Sigue la discusión (Sexto A, RAS20). Los maestros ponen límites a su tarea orientadora: guían e intervienen en momentos críticos, pero no hacen el trabajo de los alumnos.

b) Cómo se toman las decisiones

En las asambleas, los alumnos se familiarizan con los procesos formales de toma de decisiones y reconocen la relevancia de los acuerdos como reguladores de las interacciones en el aula, porque son resultado de la discusión de problemas que les afectan y adquieren el compromiso de cumplirlos. Definir qué discutir y formalizarlo en el orden del día, es una de las primeras decisiones que la asamblea toma.

A lo largo de la asamblea, los alumnos van aprendiendo a seguir el hilo argumentativo de las participaciones, a concretar en acuerdos las ideas vertidas en la discusión -la cual no siempre es congruente-, a anticipar los compromisos que los acuerdos significan y a expresar su inconformidad con una decisión. Comprenden cómo se expresan los procedimientos de toma de decisiones

-consenso, votación, aclamación-: ya no se discute más, quienes más discuten están de acuerdo, todos los argumentos apoyan una propuesta, algún miembro del grupo hace una propuesta y los demás la aceptan.

En asamblea, se analizan las autoevaluaciones individuales realizadas la semana anterior y se plantean los compromisos personales para superar problemas detectados..

Ma: *Esta autoevaluación la hicimos hace una semana y quedó individual, me gustaría que la comentaran... cómo se sienten, cuál es el problema fundamental y cómo resolverlo.*

Aa: *Yo digo que en el trabajo de equipo les puede ayudar a los que no lo entiendan y apoyarlos con los trabajos que no entiendan, sin hacerles el trabajo.*

Aa: *Así como dice ella, pero que hicieras cambios en los equipos (algunos dicen nooo, nooo, reprobando la propuesta), que pusieras a los que sí saben con los más desordenados, para que trabajen y se desarrollen tantito.*

...

Aa: *Si te entregamos un trabajo individual, para que los que no han entendido o no han terminado (escuchen) a los que sí entendieron y expliquen en el pizarrón o que se haga lo mismo en los equipos.*

Aa: *Yo creo que está bien dos que den y dos que reciban (que los equipos estén formados por dos alumnos/as que aporten algo a los demás y otros dos que requieran apoyo de sus compañeros).*

Después de un tiempo de discusión, la secretaria de la mesa anota en el pizarrón "formar los equipos con dos que den y dos que reciban" (Sexto A, RAS20).

En este caso los alumnos toman las decisiones sin la intervención de la maestra: argumentan, deciden y se comprometen con el acuerdo. Además de que los alumnos conducen la discusión, una integrante de la mesa concreta la discusión en posibles acuerdos y los anota a la derecha de cada punto del orden del día escrito en el pizarrón. El grupo puede avalar con su silencio los puntos de acuerdo anotados por su compañera, recuperarlos al final de la asamblea o manifestar desacuerdo; en cuyo caso se discute la anotación y se corrige, como podemos ver en el siguiente fragmento de asamblea.

Ao: *Pasemos al siguiente punto.*

Aa: *Pero, ¿cuál fue el acuerdo de éste?*

Ao: *El que está en el pizarrón: “Leer una vez al día el reglamento”.*

Ma: *No, eso nadie lo propuso y yo sería la primera en quejarme, qué aburrido estar leyendo todos los días el reglamento, no se trata de aprendernos de memoria las reglas, sino de cumplirlas.*

Daniela lo borra y espera por el nuevo acuerdo (Sexto A, RAS20).

Otras formas de tomar los acuerdos involucran de manera más directa a los maestros, quienes pueden centrar la discusión en un punto, asumir sus conclusiones como acuerdos o recuperar lo argumentado para proponer la toma de decisiones por aclamación, consenso o votación.

Ha transcurrido más de una hora desde que inició la asamblea, se ha discutido el punto relacionado con la maestra de música, quien se levanta de su asiento y comenta al grupo que se retira para iniciar su clase con otro grupo. Rosario, la maestra del grupo, toma la palabra.

Ma: *... Yo creo que hay otro punto que podemos acordar sin más y es el de la recopilación de material de la materia. Aquí, compañeros, el material se queda en el salón, así es como hemos estado trabajando. El material que llevan y traen es el de las tareas, pero todos los demás materiales se quedan, precisamente para evitar que se pierda o se ensucie con el lonch. Y eso es para la comisión de material, hacer el registro de la gente que tiene su material y de la gente que falta... Lo otro, la propuesta de Janeth, hacer un récord de retardos, ¿verdad?*

Aa: *O sea, que si Anavelí llega tarde y queremos recuperar el tiempo, en lugar de recuperar esos minutos después de la clase, que a veces es la hora de comida, mejor se anota cada día que llega tarde y cuando se junte una hora, buscar la manera de recuperarla.*

Ma: *A mí me parece que si fuera ésta la dinámica tendríamos que controlar tiempo a todos. Vamos a darnos cinco minutos de tolerancia, tanto para los maestros como para ustedes... En la clase de Anavelí yo les propondría que fuera la comisión de orden, que tanto se ha cuestionado su trabajo, quien haga este registro y que en base a los resultados, se busque una solución que no sea precisamente la de reponer la clase, sino corregir esta situación. ¿Podríamos quedar en eso?*

As: *Síííí (a coro) (Sexto B, RAS:16).*

Las decisiones tomadas en asamblea involucran al grupo y a los maestros e impactan tanto la organización escolar como las condiciones de aprendizaje, pero el mismo proceso de toma de decisiones es estructurado por las condiciones materiales, entre ellas, el tiempo. Había transcurrido más de una hora y sólo se había agotado uno de los tres puntos del orden del día.

En las asambleas escolares, es necesario tomar decisiones pertinentes en el tiempo disponible para ello, ya que si transcurre toda la mañana en discusiones que no resuelvan los conflictos planteados, las asambleas pueden ser consideradas por los alumnos como una forma de perder el tiempo, impactando su formación cívica, devaluando los procesos participativos de toma de decisiones. La idea de que en la asamblea se tiene que llegar a acuerdos, está presente aún en los alumnos de segundo grado, como se advierte en el relato de su maestra.

Ellos querían que se planteara en el Consejo Técnico el asunto de tener más desayunos escolares, porque habíamos llegado a soluciones momentáneas que a nadie satisfacían. Yo les expliqué que no había podido plantear el punto porque en el Consejo no llegamos a acuerdos. Les digo que es como cuando un grupo quiere jugar una cosa y otro grupo no quiere jugar eso y se genera discusión y tenemos

que hablarlo mucho. Y ellos reclaman, -por qué se tardan tanto, tú nos dices rapidito y lo hacemos rápido- (EM10, maestra de segundo grado).

Tanto en el relato anterior como en los casos observados, son los maestros quienes tienen la conciencia del tiempo e invitan a los alumnos a que se ajusten a él. No esperan que corten discusiones para tomar un acuerdo, sino que se asume la síntesis de las discusiones y la propuesta de acuerdos, como parte del trabajo docente, además de vigilar que los acuerdos coincidan con lo discutido y vayan en la línea formativa de EL CENTRO. Sin embargo, la participación de los maestros en las asambleas amerita otros análisis que destaquen el poder real que el docente comparte con sus alumnos y el que se reserva.

Frente a una situación de conflicto la toma de decisiones es distinta, porque media un proceso de negociación y, en algunos casos, una de las partes propone el acuerdo y la otra lo acepta. Esta forma de tomar los acuerdos se aprecia en el siguiente fragmento de una asamblea, en la que el grupo convocó a la maestra de música para resolver una serie de problemas de la materia.

En la asamblea están presentes los alumnos de sexto B, la maestra titular -Rosario- y Anavelí, la de música, quien fue citada por los alumnos para discutir el manejo de los materiales comunes de esta materia.

Aa: *Para que las flautas ya no se pierdan, propongo que les ponga una marca que no se quite y que los compañeros de material las revisen, a ver cuál tiene la marca.*

Aa-Aa: *No podemos revisar todo el material porque perderíamos todo el tiempo de la clase* (Contesta una alumna de la comisión de material).

Ao-Aa: *Si nos ponemos en la puerta a revisar, sí podemos, porque cuando vayan entrando les vamos revisando las flautas.*

Aa-Ao: *No tiene caso poner las marcas, porque se supone que todo el material tiene que estar abajo y no tienen por qué sacar las flautas.*

Los tres alumnos que intervinieron en esta pequeña discusión son de la comisión de materiales. Otros piden la palabra y Pamela se las da. Discuten sobre otras situaciones de la clase de música y, una vez que los alumnos han terminado de hacer sus observaciones, interviene Anavelí.

Anavelí: *...respecto de las flautas, me parece buena idea ponerles una marca que quede grabada, no sólo pintada ...*

...

Ma: *Anavelí ya estuvo de acuerdo en marcar las flautas, pero la comisión va a tener que tener mucho cuidado* (Sexto B, RAS16).

La decisión aquí tomada, es precedida por un conjunto de aprendizajes y la puesta en marcha de habilidades y prácticas para la toma de decisiones: 1) los alumnos reconocen la existencia de problemas con la maestra de música y la convocan a su asamblea, porque saben que los acuerdos que en ella se tomen deben cumplirse; 2) plantean el punto a discutir, proponen soluciones al problema del manejo de los materiales comunes y argumentan a favor o en contra, especialmente los miembros de la comisión de material quienes se pueden ver directamente afectados por el acuerdo; 3) reconocen que es la maestra de música quien tiene que aceptar la propuesta y cuando lo hace, el punto se da por acordado y los comisionados de material que habían disentido, asumen el acuerdo.

c) El diálogo y la participación organizada contribuyen a manejar los conflictos

Los niños y niñas de primaria sostienen todos los días discusiones espontáneas en pequeños grupos en las que “ajustan cuentas”, cuestionan, critican a sus compañeros y

toman decisiones fuera del aula y de otros espacios de trabajo. En estos casos no tienen que observar demasiadas reglas y suele imperar la ley del más fuerte.

Las asambleas son un espacio para resolver conflictos, para ventilar diferencias, pero, si bien, éstas exigen una participación regulada, brindan a todos la oportunidad de expresarse en condiciones formales de igualdad, las cuales son aseguradas a través del uso ordenado de la palabra. En el desarrollo de una asamblea se advierte cómo estos mecanismos distribuyen de manera más o menos equitativa la participación.

Durante el desarrollo de una asamblea, algunos alumnos reclaman que la maestra ayuda al equipo que está cerca de ella.

Aa: *Estábamos haciendo un trabajo de matemáticas y tú le dijiste a ese equipo cómo hacerlo.*

As: *¡No es cierto! (Dos de los alumnos miembros del equipo cuestionado se defienden. Se levantan de su asiento con una actitud de enfrentamiento).*

Ma: *¡Raúl, Lalo! se está dando la crítica, estás sancionando la participación de la compañera, si tú tienes una participación diferente, participa... Tenemos que aprender a ser tolerantes, escuchando todos, aunque no estemos de acuerdo. (Los miembros del equipo siguen defendiéndose, argumentan varios al mismo tiempo). No son críticos, fíjense cómo sí pueden decir ustedes de otros, pero no les pueden a ustedes decir nada... Tienen que escuchar (levanta la voz para dominar), tienen que escuchar compañeros, aunque no estén de acuerdo, porque...*

Lalo sigue discutiendo en voz muy alta y de pie.

Ma: *¡A ver Lalo! Tenemos que escucharnos (Sexto A, RAS20).*

Las asambleas son un espacio para resolver conflictos de manera democrática y no violenta: todos deben tener las mismas oportunidades para hablar y defenderse; para que conserven este carácter, los alumnos deben aprender a no focalizar la discusión en aspectos personales, a no monopolizar la palabra, ni quitársela a quien está hablando; así como no hablar sin tener un planteamiento claro. La maestra orienta permanentemente a los alumnos para que acaten los mecanismos formales de participación.

Ma: *Hay compañeras que participan, terminan de hablar y luego piden otra vez participar; vamos a tratar de que en una sola participación tratemos todos los puntos.*

Aa: *Es que luego cuando dicen algo se me ocurre una cosa que no se me había ocurrido, por eso.*

Ma: *Bueno, en la medida de lo posible... (Sexto B, RAS16).*

Resolver los conflictos empleando los procedimientos democráticos del diálogo, la negociación y la asunción de compromisos mutuos, pone a prueba la solidez de la moral democrática de los sujetos y del grupo; ya que es preciso cooperar, tener confianza, autorregularse, ser tolerante y dejar atrás posiciones beligerantes. En un contexto democrático, existe la expectativa de que se manejen los conflictos sin atentar contra la dignidad de los otros; aceptar la crítica, aunque se contra-argumente y, aunque haya antagonismo, no llegar a ser rivales acérrimos (Cfr Buxarrais,1990; Cascón,1995; Grasa,1993; Hicks,1993; Lederach,1973; NICEL,1996; Seminario,1994; Valenzuela,1994).

Los maestros reafirman en sus clases la importancia del diálogo en la resolución de conflictos, como se aprecia en el siguiente fragmento de una clase de tercer grado, en la que se discute el tema de la resolución de conflictos en la familia por medio del diálogo, después de la representación de un conflicto familiar.

Ao: El papá no tenía que haber maltratado a la mamá, le tenía que haber dicho que le tocaba ahora a él ver la televisión.

Aa: No, como la mamá ganó la tele, que el papá se aguante.

Ma: Lo importante es llegar a acuerdos y no resolver los problemas porque uno es más fuerte que el otro. ¿Se acuerdan que nosotros cuando tenemos un problema tomamos acuerdos para resolverlo? Debemos tratar de llegar a acuerdos en la casa, porque tenemos derecho a vivir en un lugar en donde los problemas se resuelvan con acuerdos y con diálogo. Si hubieran hablado, a la mejor uno de los dos cedía y no llegaban a la agresión.

Ao: Pero el papá trató mal a la mamá.

Ma: Acuérdense que no es fácil resolver los problemas tomando acuerdos (RAS 06).

4. Las reglas de la democracia

Al interior de cada grupo los alumnos elaboran sus reglamentos: establecen los derechos, los límites y las responsabilidades de todos los miembros del grupo, incluyendo los maestros. Los reglamentos se elaboran durante la primera semana de clases y se revisan periódicamente. El ejercicio de definir sus propias reglas favorece, en los alumnos, la comprensión de que sus libertades tienen límites claros, que las normas son acuerdos sociales que se deben respetar y modificar.

Algunas prácticas comunes observadas en la elaboración de los reglamentos en EL CENTRO, son la discusión en grupo sobre la importancia de las reglas para la convivencia humana, las propuestas de reglas por parte de los alumnos, su discusión en el grupo y el compromiso de cumplir el reglamento por todos definido.

a) ¿Para qué sirven las reglas?

En EL CENTRO se espera que la participación de los alumnos en la elaboración de las reglas, aplicables a sí mismos, contribuya a desarrollar un compromiso con su cumplimiento y a darles validez como referente para la regulación de la convivencia en el salón, el establecimiento de la disciplina y la imposición de sanciones. Los maestros suelen iniciar la elaboración de los reglamentos con la reflexión sobre su utilidad.

Grupo de segundo grado, segundo día de clases.

Ma: Oigan muchachos, ¿para qué sirve el reglamento?

Ao: Para saber lo que no debemos hacer.

Ma: ¿Sólo servirá para saber lo que tenemos que hacer y lo que no debemos hacer?

Aa: Para obedecerlo.

Ma: ¿Qué pasaría si no hubiera reglamento?

Aa: Nos peliáramos (Segundo grado, RAS04).

Esta reflexión es especialmente necesaria en los primeros grados, en los cuales circula la concepción de las reglas como restricciones a la conducta impuestas por otros -los adultos-. Esta concepción restrictiva parece responder a las características generales del desarrollo moral de estos alumnos² y, aunque en sí misma no limita la fuerza formativa de la participación en la enunciación de reglas, los maestros orientan al grupo hacia una concepción de reglas como acuerdos y convenciones sociales, que rompa con la noción prohibitiva unidireccional. En el siguiente fragmento de la elaboración de un reglamento en segundo grado, se aprecia el trabajo de la maestra para orientar este cambio de concepción.

Ma: Puros no, no, no. ¿No le podemos poner de otra forma?, en lugar de decir lo que no debemos hacer, poner lo que sí podemos hacer. ¿Por qué no le piensan?

...

Ma: ¿Cómo tenemos que tratarnos?

Aa: Respetando.

Ma: ¿Por qué? ¿Nada más porque lo digo yo?, ¿para qué nos sirve respetarnos?

Ao1: Para trabajar todos mejor.

Ma: ¿En qué nos beneficia a todos estar en orden?

Ao2: Porque podemos trabajar todos mejor y aprender más rápido (Segundo grado, RAS04).

A pesar de este aparente progreso, en grupos de primero y segundo grado es tan fuerte la concepción de reglas como restricciones, que los esfuerzos de las maestras resultan casi inútiles. El siguiente fragmento de la elaboración de un reglamento de primer grado, da cuenta cómo, después de un largo proceso de orientación docente para evitar la concepción prohibitiva de la regla, los alumnos consideran que si no prohíbe, simplemente no es regla.

Se ha concluido la elaboración del reglamento. Los alumnos leen las reglas para asumir compromisos de cumplimiento.

Ma: A ver, ¿quién lee la primera regla del lado derecho? A ver Luisito.

Ao: (Se queda viendo el pizarrón). No puedo leerla porque no dice no.

Ma: Miren. Dice Luisito, ¿por qué aquí escribiste no causar accidentes, no traer juguetes, y aquí no le escribiste no? (Dice **no** con fuerza). ¿Por qué no le escribiste **no**? Léela Luisito.

Ao: No puedo, no dice no.

Ma: Pero lee éste (Señala la regla que debe leer).

Ao: No hablar... (Antepone el no a la regla que se le indicó leer).

Ma: No.... (Lo interrumpe señalando en el pizarrón).

Ao: Hablar en voz baja y no gritar en el salón.

Ma: Aquí dice que tenemos que hablar y no gritar en el salón. ¿Será necesario que lleve esa palabrita no? Qué quiere decir...

Aa: Que alcemos la mano (varios hablan al mismo tiempo) (Primer grado, RAS01)

En esta concepción de las reglas influyen las experiencias previas de los alumnos; sus contextos sociales de referencia; sus nociones de norma, justicia, bien y mal; así como sus condiciones de desarrollo moral y cognitivo (Delval,1989;Puig, 1989;Kohlberg,1992;Turiel,1989). La construcción de estas nociones, trasciende la existencia de estructuras curriculares para elaborar reglamentos y la tarea orientadora de las maestras para que los alumnos cambien su concepción. Este proceso va más allá de la elaboración de reglamentos, parece exigir estrategias que favorezcan en los alumnos la comprensión de las reglas y el desarrollo de un sentido de justicia, tanto en el plano individual como en su condición de miembros de un grupo.

b) ¿Quién define las reglas?

Una estrategia para remontar la concepción de que las reglas son disposiciones prohibitivas que unos definen para que otros obedezcan, es destacar la facultad de los alumnos para proponer reglas válidas y aplicables.

El reconocimiento de esta facultad inicia cuando la maestra dice, públicamente, “ustedes pueden proponer reglas”. Esta suerte de validación es necesaria, de manera particular, en los primeros grados y va acompañada de la reflexión en cuanto al poder de las reglas propuestas por los alumnos.

Elaboración de reglamento en primer grado.

Ma: Si yo pongo una regla, ¿ustedes la van a obedecer?

As: Sííííí (a coro).

Ma: Y si ustedes la ponen, ¿la van a obedecer?

As: Noooooo (a coro).

Ma: ¿A ver, por qué no compañeros? (Se dirige directamente a un alumno que ha propuesto reglas) ¿Si tú pones una regla la vas a obedecer?

Ao: No.

Ma: ¿Entonces la cambiamos? (Se dirige al alumno).

Ao: No.

As: Siiiiii (contestan otros a coro simultáneamente a la respuesta del alumno).

Ma: ¿Las reglas quiénes las van a obedecer?

As: Nosooooo (a coro) (Primer grado, RAS01).

A pesar del esfuerzo docente que se aprecia en estos fragmentos, parece que a los alumnos les cuesta trabajo creer que, efectivamente, pueden participar en la elaboración de reglas y por ello se presenta este diálogo, en el que podría pensarse que buscan la respuesta correcta a las preguntas de la maestra, quien parece estar convencida de la conveniencia de que los alumnos definan las reglas. Los alumnos tienen experiencias previas con reglas que generalmente se respetan cuando son impuestas por los adultos, así como con reglas laxas, que cambian constantemente y que pueden violarse con facilidad, cuando son puestas entre pares, generalmente, en el marco de los juegos colectivos.

Comprender que no se trata de una simulación o de un juego de democracia, sino que una regla propuesta por un alumno y apoyada por el resto tiene la misma validez que una propuesta por un maestro, parece ser un proceso lento iniciado con este persistente diálogo, que intenta advertir a los alumnos que su palabra tiene peso y que son sujetos de respeto, el cual se fortalece en el marco de una congruencia institucional y en la aplicación de las reglas propuestas de manera colectiva.

¿Cómo se definen las reglas?

En la elaboración del reglamento, los alumnos aprenden a formular las reglas siguiendo una lógica sugerida tácitamente por su maestro en la que, cuando no existe una sugerencia espontánea de regla, se promueve el análisis de situaciones hipotéticas, de relaciones causales y la anticipación de posibles conductas ante un mismo hecho. Aunque existe un interés por que los alumnos definan las reglas, en varias ocasiones, los maestros intervienen de manera directa en este proceso y llegan a formular la regla o a reformular la que ha sido propuesta por los alumnos. Esta intervención se aprecia en un grupo de tercer grado.

Una alumna pide la palabra para proponer una regla. La maestra le da la palabra.

Aa: Tenemos que limpiar nuestro lugar después de comer.

Ma: ¿Sólo después de comer?

Aa: No, después de comer y antes.

Ma: Siempre, ¿no?, bueno (Escriben la regla “no comer en el salón”) (Tercer grado, RAS03).

Los reglamentos de grupo se encuentran enmarcados por las pautas de interacción instituidas y por las normas necesarias para que una escuela funcione. Los alumnos no pueden proponer cualquier regla, ni se pueden dejar fuera del reglamento cuestiones sustantivas para la congruencia entre el aula y la institución. Los maestros se aseguran que en el reglamento aparezcan las normas relativas a lo que se espera que hagan o que no hagan los alumnos. Las reglas de seguridad son ejemplares en este sentido.

En el siguiente fragmento del proceso de elaboración de un reglamento de tercer grado, se advierte cómo la maestra aprovecha la iniciativa de un alumno para poner en claro los límites básicos de la libertad que gozan los alumnos.

Ao: *No correr en el salón.*

Ma: *¿Están de acuerdo?*

As: *Nooooooooo.*

Ma: *¿Por qué?*

Ao: *Porque nos gusta correr.*

Ma: *¿Y tú crees que el salón es el lugar adecuado para correr?*

Aa: *Es peligroso, nos pegamos en las mesas.*

Ma: *¿Están de acuerdo en la regla de no correr en el salón? (Algunos gritan que sí y otros que no).*

Ao: *A veces entramos rápido porque venimos corriendo de afuera.*

Ma: *Vamos a poner "No correr en el salón", porque se pueden lastimar o causar un accidente. Hay otros lugares para correr (Tercer grado, RAS03).*

Los alumnos no aceptan esta regla de seguridad básica, porque les gusta correr en el salón, pero la maestra la sostiene empleando su *voto de calidad*, un voto argumentado en el que da razones para la restricción. Además de los límites reales que esta regla implica, la forma como se resuelve la situación marca a los alumnos los límites de su participación en la elaboración de reglas. Esta situación apunta a un problema sustantivo de la educación en y para la democracia: qué grado de autoridad conserva el docente, cómo conciliar el aprendizaje de los límites de las libertades con el ejercicio autónomo de la toma de decisiones.

d) El compromiso con las reglas

Las reglas tienen sentido cuando se respetan, tienen sentido democrático, cuando quienes habrán de respetarlas se comprometen con ellas y participan en las acciones para velar por su cumplimiento. En EL CENTRO son diversas las estrategias para que los alumnos asuman compromisos con las reglas establecidas de manera colectiva, una de ellas es la solicitud del compromiso verbal al terminar el reglamento, tal como se realiza en este grupo de primero:

Ma: *A ver, la segunda regla.*

Ao: *No traer a la escuela juguetes.*

Ma: *¿Crees que esté bien traer juguetes al salón y a la escuela? (Le pregunta a un alumno).*

Ao: *No.*

Ma: *A ver Ariel, qué es lo que deberíamos hacer.*

Ao: *No traer juguetes.*

Ma: *Esta regla todos la vamos a respetar.*

As: *Sííííí.*

Ma: *Levanten la mano los que no van a traer juguetes. (Levantán la mano) (Primer grado, RAS01).*

No todas las reglas suponen el mismo compromiso. En algunas queda muy claro lo que se tiene que hacer e, incluso, pueden cumplirse con una sola acción; pero otras tocan procesos más complejos de interacción, como la resolución de conflictos o las pautas para participar, donde no es suficiente la voluntad de respetar la regla, implicando el cambio de hábitos y las formas de comportamiento.

Ma: *¿Quién está de acuerdo con que la mejor forma de arreglar los problemas es platicando? (Levantán la mano). A ver, levanten la mano los que van a platicar en*

lugar de pelear. (Todos levantan la mano). Entonces le vamos a poner “resolver los problemas hablando, no peleando”.

Aa: (Se dirige a la maestra). *Samuel me empujó.*

Ma: *¿Qué pasó Samuel?*

Ao: *No es cierto.*

Aa: *Sí es cierto.*

Ma: *¿No acabamos de decir que no vamos a pelear y que nos comprometemos a resolver las cosas platicando? Qué es eso de no es cierto, sí es cierto. Abusados... levanten la mano los que se van a comprometer, los que lo van a cumplir resolver los problemas hablando, no peleando.*

Ao: *Yooooooooo (Segundo grado, RAS04).*

Además del compromiso adquirido con las reglas durante su elaboración, el reglamento constituye un marco de referencia común que se actualiza, cuando es necesario, a lo largo del ciclo escolar o en las asambleas de evaluación periódica.

En un grupo de segundo grado se realiza una actividad sobre la familia. Un alumno no quiere hacer el papel de esposo en un juego de roles y la maestra lo invita a participar.

Ma: *¿No quieres participar?*

Ao1: *No, sí quiero pero no puedo.*

Ao2: Hay una regla que dice “nunca decir no puedo” (Segundo grado, RAS04).

e) La definición de las sanciones

En general, los reglamentos que se elaboran en las aulas de EL CENTRO, no incluyen sanciones claras, en todo caso, algunas pistas para sancionar el incumplimiento. En los pocos reglamentos que se definen sanciones, los docentes comparten con los alumnos uno de los espacios de poder más celosamente guardados -la facultad de *sancionar*- y dejan ver sus concepciones sobre el proceso formativo de los alumnos.

El tema de las sanciones, tanto la forma de definir las como el tipo de castigos, es objeto de debates en EL CENTRO, ya que no existe consenso en el sentido de a quién corresponde esta tarea, cuáles son las conductas que ameritan sanción y qué tipo de sanción se recomienda. En una reunión de maestros, una maestra de actividades especiales reclama a sus compañeros la definición de consensos en este sentido.

...tenemos contradicciones sobre la forma de aplicar sanciones, porque yo lo veo de una manera y mi compañero sanciona de otra... cómo manejarlo (RR08).

La falta de consenso en relación a las sanciones, es atravesado por las distintas lecturas del *Proyecto Educativo*, por distintas concepciones de autonomía y por distintas formas de entender el trabajo del docente en esta escuela. El único punto de acuerdo parece ser el relativo a la participación de los alumnos en la definición de la sanción, aunque ésta se ejerce en niveles y espacios diversos. Una maestra de tercer grado explica cómo se involucran los alumnos en la definición de la sanción frente al hecho concreto, y no en abstracto, al elaborar el reglamento.

Aquí hablamos de sanción, no de castigo. Antes de poner la sanción se platica con los alumnos, pero poner una sanción sí es importante. A veces yo les propongo la sanción, les digo, me parece que su comportamiento amerita una sanción y propongo ésta, qué les parece, ¿es justo? Ellos opinan hasta que llegamos a un consenso. En mi grupo las sanciones no están fijadas de antemano, sino que sobre la marcha se van definiendo por consenso (RAS18).

La distinción que la maestra hace entre sanción y castigo parece estar vinculada con la legitimidad del correctivo y la participación de los alumnos en su definición, empleando para ello el reglamento, cuando sea posible. Algunas sanciones se definen al elaborar el reglamento; ante faltas contingentes. el maestro de grupo, la asamblea de alumnos y la comisión de orden -encargada de vigilar el cumplimiento del reglamento en cada grupo-, las definen. Cuando la falta es grave, en general, es la asamblea quien determina la sanción y el inculpado tiene oportunidad de argumentar y defenderse; pero, finalmente, debe acatar la decisión de la asamblea. Sólo en uno de los reglamentos observados se intenta definir sanciones, este corresponde a segundo grado.

Ma ...¿Ustedes saben lo que es una sanción?

Aa: Es castigar a alguien porque se ha portado mal.

Ma: ¿Se acuerdan que el reglamento lo hicimos entre todos?, ¿fue un acuerdo mío o de ustedes?

As: De todos.

Ma: Y cuando rompemos un acuerdo, hay que poner una sanción, propongan sanciones.

Ao: Yo sé, que no vengan.

Ao: Suspenderlos una semana.

Ma: ¿Cuándo vamos a ocupar la sanción de suspensión?

Ao: Cuando se porten muy mal.

Aa: Cuando alguien pegue.

Ma: Están de acuerdo en suspender a los que se portan muy mal.

Ao: No, porque si no nadie va a venir a la escuela (Segundo grado, RAS04).

Es un lugar común decir que los niños son muy crueles cuando se trata de proponer sanciones y, en todo caso, esta escuela no es la excepción, pero se hace todo un esfuerzo por entrenar a los alumnos en otras formas de corregir las faltas al reglamento, sin llegar a extremos y deformaciones. En todo caso, la respuesta de los maestros a este tipo de sanciones excesivas se ubica en la construcción de estrategias que lleven a los alumnos al juego de la reciprocidad: exijo responsabilidad pero yo también me hago responsable. Les ayudan a asumir el lugar del otro para que sea posible la presión entre pares, el auto control, la autorregulación.

La aplicación de los reglamentos y la congruencia democrática de los procedimientos empleados, requiere de un análisis que escape a los alcances de este trabajo ya que, entre las normas y las conductas, median una gran cantidad de procesos formativos y condiciones sociales, así como factores evolutivos que, para algunos autores, incluyen el tránsito de una moral heterónoma a una autónoma, de una posición egocéntrica a una de cooperación social o de una visión individualista al reconocimiento del otro, de lo público, del interés común³.

5. La organización del trabajo colectivo

Los principios de trabajo colectivo y dirección democrática se condensan de alguna manera en la organización del trabajo cotidiano en el aula, a través de comisiones de alumnos. Las comisiones son los órganos que hacen operativos los acuerdos de la asamblea y están directamente a cargo de velar por el cumplimiento del reglamento.

Son bastantes comisiones porque son múltiples las necesidades de un grupo, más con el horario que tenemos y por la intensidad con la que hay que trabajar los conocimientos... facilitan el trabajo del maestro para orientar la actividad académica... (EM06, maestro de sexto).

Las comisiones se eligen en asamblea, periódicamente son evaluadas en esta misma instancia y en general se cambian después de la evaluación, aunque cada maestro define qué comisiones nombrar, cuántos alumnos integran cada una, con qué periodicidad evaluarlas y nombrar las nuevas comisiones, así como el grado de autonomía que tendrán en la toma de decisiones.

La organización en comisiones no es por acuerdo, sino que -los alumnos- se autoproponen, aunque también puede haber propuestas -del maestro y de otros alumnos- y ahí cada niño puede o no aceptar. Al no imponerles la comisión, sino dejarlos donde quieren estar, se están comprometiendo a cumplir esta comisión. Hay niños que lo toman muy a pecho, por ejemplo, los de la comisión de tareas se sienten muy importantes.... cada dos meses cambiamos equipos y comisiones (RAS03, *maestra de tercer grado*).

a) ¿Qué hacen los comisionados?

El principal objetivo de las comisiones es que los alumnos asuman responsabilidades concretas en el trabajo colectivo cotidiano. Funcionan durante toda la jornada, algunas de ellas atienden a la organización del trabajo dentro del aula: la de *formación*, ordena la entrada al salón y organiza al grupo en los actos cívicos; la de *puntualidad y asistencia*, pasa lista cuando se requiere; la de *noticias o de diario vivo*, promueve la lectura de estos textos ante el grupo al inicio de la jornada; la de *tareas*, lleva un registro del cumplimiento diario de las tareas por alumno; y la de *material*, se hace cargo de la distribución, mantenimiento y cuidado de los materiales comunes.

Otras comisiones están vinculadas con la disciplina. La comisión de *orden*, se encarga de vigilar el cumplimiento del reglamento de cada grupo, llamar la atención a quienes “hacen desorden” y, en algunos casos, sancionar a los alumnos infractores; la comisión de *aseo y baños*, cuida la limpieza personal y de las áreas de trabajo y establece los mecanismos para salir al baño por turnos sin solicitar permiso cada vez; la de *comidas*, cuida que no se consuman alimentos fuera del horario establecido, que se distribuyan los desayunos escolares y que nadie se quede sin comer.

En los salones donde hay rincones puede haber una comisión que los coordine a todos o se nombran comisionados para aquellas que requieren atención especial, como el *rincón vivo*. Con las comisiones, se comparten hasta las responsabilidades más pequeñas; en algunos casos, se nombra la comisión de *sacapuntas* o la de *pizarrón*.

Algunas comisiones tienen horarios más o menos fijos, como la de puntualidad o la de formación; las actividades de otras trascienden el salón de clases, como la de *biblioteca*, que se encarga de prestar y recoger los libros y mantener ordenada la biblioteca del salón, así como hacer las solicitudes y devoluciones de libros a la biblioteca escolar; o la comisión de *seguridad*, para los casos de siniestros como sismos o incendios, quienes se preparan para informar a sus compañeros acerca de las medidas de seguridad en estos eventos y participan en la coordinación de los simulacros del grupo. Hay comisiones que tienen un carácter contingente y entran en acción en cualquier momento ya sea por iniciativa propia o a petición del maestro, particularmente la de orden y la de materiales.

En preparación para realizar una actividad, los alumnos mueven las sillas y hacen mucho ruido. Gritan. La maestra solicita a la comisión de orden que intervenga.

Ma: *Vamos a hacer un ejercicio. A ver Mayté, ponles un ejercicio.*

La alumna se coloca al frente y les pone un ejercicio de aplaudir con las palmas, todos participan. Gradualmente, disminuye el ruido. Cuando este cesa, Mayté toma asiento (Tercer grado, RAS07).

b) La responsabilidad y la autoridad de los comisionados

Para ejercer las tareas asignadas a la comisión, los alumnos necesitan claridad en lo que se espera que hagan, cuándo y cómo lo deben hacer. Cuando se asignan por primera vez las comisiones, los maestros explican a los alumnos sus responsabilidades; además, sobre la marcha van orientándoles en el ejercicio de las facultades que la misma comisión les confiere. El resto del grupo tiene una participación importante en esta orientación y, de manera especial, en la evaluación de su desempeño.

Algunos alumnos necesitan mayor orientación que otros, porque están aprendiendo a participar y a asumir responsabilidades concretas frente al grupo. Como las comisiones son rotativas, en cada cambio es pertinente cierta orientación sobre lo que el grupo espera y necesita que haga, aunque en algunos casos las funciones de la comisión parezcan claras. Los maestros orientan a los comisionados en el momento que se haga necesario, ya sea durante el desarrollo de las clases o en las asambleas de evaluación. Recordarles lo que tienen que hacer y cuáles son sus límites, son algunas prácticas orientadoras dirigidas a los comisionados.

Está colocado en el borde del pizarrón algún material, la maestra lo mira y pregunta al grupo.

M-As: *¿Quién es la encargada del pizarrón?*

Algunos alumnos dicen el nombre de la encargada del pizarrón.

M-Aa: *No pusiste todo el material necesario.*

La alumna coloca la regla y los marcadores (Tercer grado, RAS03)-

La orientación también se dirige a los miembros del grupo, en cuanto a lo que esperan de los comisionados y la parte de responsabilidad que a cada alumno le corresponde ante las tareas cotidianas, aunque no sea miembro de la comisión.

Mientras entrevisto al maestro en su salón, el grupo está en el audiovisual en clase de artes plásticas. Una alumna entra al salón y pide al maestro la caja de colores. El maestro le indica que el encargado de los materiales es quien tiene que pedirla. La alumna se va. Continuamos la entrevista y tiempo después llega otro alumno. Sin decir nada, el maestro le da una llave, el niño abre con ella un estante, saca un bote de colores y le devuelve la llave (Sexto grado, EM06).

Durante la elaboración del reglamento, algunos alumnos se levantan a sacar punta mientras la maestra escribe en el pizarrón las reglas que le van proponiendo.

Ao1: *Inés, ¿qué para sacar punta no hay algún responsable?*

La maestra deja de escribir para contestarle.

Ma: *Sí, pero ella no puede cuidar a todos. ¿Otra regla?*

Ao2: *Cumplir la comisión (Tercer grado, RAS03).*

El maestro comparte su autoridad con los miembros de las comisiones, quienes sancionan, toman decisiones y conducen procesos participativos. Si los comisionados no tienen autoridad, no pueden cumplir con sus tareas.

El comisionado es la ley, pero no por él mismo, sino que se la ganó, por eso lo nombra el grupo, se la delega para que tenga la autoridad sobre los que interrumpen, para que se encargue de ver qué es lo que quiere el que llega al salón y no se interrumpa la clase (EM06, maestro de 6º).

El principio de dirección democrática del *Proyecto Educativo*, se expresa de manera muy clara en las comisiones; la autoridad que ejercen los comisionados es una autoridad legítima, sustentada en el compromiso que ellos mismos asumen, cuando se autoproponen o en la representatividad conferida por el grupo, cuando los comisionados son designados por el grupo.

Yo veo a una comisión de orden que se para delante de los niños, grita y a los que no obedecen, los deja media hora bajo el sol. El año pasado una comisión de orden le puso chile en la nariz a un niño que se portaba mal e hizo que lo respirara todo. Ese caso se planteó en Consejo Técnico y nos acarreó problemas con los padres. Las cosas se le salieron de control a la maestra (EM08, maestra de 6°).

Legitimidad formal no es sinónimo de legitimidad moral. Los comisionados tienen que ganarse el respeto del grupo y el reconocimiento de su autoridad, ya que no existe una práctica de obediencia ciega a las figuras de autoridad formal. Los alumnos saben que deben obedecer a sus compañeros comisionados; pero, de alguna manera, los ponen a prueba y tienen que dar muestras de sus habilidades para desempeñar su encargo con calidad y apego a los criterios morales de justicia, honestidad y responsabilidad.

En el patio, los alumnos esperan el inicio de la ceremonia cívica. En algunos grupos el profesor está junto a ellos y, en otros, los miembros de las comisiones de orden y de formación piden a sus compañeros de grupo que se formen y que guarden silencio.

En uno de los grupos de quinto un niño pide que se formen y pasa al frente de la fila a quienes juegan al final de la formación. Inicialmente, los miembros del grupo hacen poco caso de las peticiones del comisionado, pero ante su insistencia lo obedecen. Este grupo está sin maestro, ya que la ceremonia corre a cargo de este grado. Una de las maestras conduce la ceremonia y el otro maestro no asistió (Acto cívico del 2 de octubre).

Los comisionados han desarrollado estrategias para legitimar su autoridad frente al grupo, algunas de ellas apoyadas por sus maestros, por ejemplo, sustentan sus decisiones en el reglamento como criterio de objetividad, suben o bajan puntos a sus compañeros de acuerdo a su comportamiento -los cuales influirán en la calificación-, incluso, echan mano de prácticas poco honestas o autoritarias.

En algunos grupos existe una tabla de anotaciones, en la cual los alumnos se auto asignan puntos de acuerdo con el cumplimiento de actividades, reglas y tiempos. Los comisionados de orden, de materiales o de tarea pueden hacer anotaciones en la tabla: bajan puntos al equipo que no comparte el material o al alumno que no trae la tarea o, bien, suben puntos a quienes terminan primero alguna actividad.

La comisionada de orden se dirige a sus compañeros, quienes trabajan en equipo y hablan fuerte.

Aa: *Manos a la cintura* (los alumnos suspenden el trabajo y colocan sus manos en la cintura), *manos en la cabeza* (lo hacen), *brazos cruzados*.

Cuando cruzan los brazos ya está el grupo en silencio, la comisionada se sienta y continúan el trabajo. Cuando terminan pasan al pizarrón a colocar sus dibujos. Los que regresan del pizarrón lo hacen con una gran sonrisa y caminan despacio. Los que esperan pasar gritan, saltan, dicen yo, yo. La maestra les indica que hay que pedir la palabra.

Otro comisionado de orden pasa al pizarrón a bajar puntos a los equipos que hablan mucho sin pedir la palabra. Lo hace en una pequeña tabla, en la que cada

equipo tiene un renglón y algunas anotaciones. Cuando baja los puntos, voltea a ver a la maestra (Tercer grado, RAS 09).

La tabla de anotaciones es, en este grupo, una estrategia de evaluación, de autoevaluación y de control, que se liga con responsabilidades asumidas y con el reconocimiento de la responsabilidad de la autoridad conferida entre iguales: cada alumno se ha autoevaluado, pero está sujeto a la evaluación de sus compañeros.

c) La evaluación de las comisiones

Las comisiones se evalúan, por lo general, cada dos meses, en el marco de una asamblea. La evaluación de las comisiones en asamblea es una práctica formativa, en la cual, el grupo valora la actuación de quienes han recibido la confianza para cumplir tareas de interés común y ejercer la autoridad sobre los compañeros. Durante la evaluación, los comisionados son enfrentados a las limitaciones de sus funciones y a las exigencias de honestidad; tienen la oportunidad de analizar su propio trabajo, de saber lo que los demás piensan de él y la facultad de exigir a sus compañeros que cuestionen con fundamentos.

Ma: *En esta asamblea se ha estado cuestionando muy fuerte a la comisión de orden y a la de materiales. Fíjense en los acuerdos que tomamos para que mejoren sus comisiones... Les voy a pedir que cada compañero haga su análisis y una propuesta de cómo corregir.*

...

Aa: *A los de comidas les dije, tú eres de comida y estás comiendo y me dijo “por eso mismo” (Risas).*

Ao: *Sofía se come lo que quita. Cuando quitan dulces se los comen.*

Ao: *Se los reparten.*

Ma: *No están haciendo propuestas... (Asamblea de Sexto grado, RAS20).*

La evaluación de las comisiones constituye uno de los momentos en los que se expresa la potencialidad autorreguladora del grupo y, para fortalecer esta facultad, la maestra invita a los alumnos a hacer críticas propositivas y garantiza el derecho a la defensa que tienen los alumnos cuestionados, quienes argumentan a su favor, aportan pruebas, apelan al testimonio de algún compañero o contraatacan. Sin embargo, la denuncia y la defensa pueden convertirse en estrategias para arreglar cuentas personales, por lo que la evaluación está atravesada por lealtades y alianzas: si me cuestionas te cuestiono, si me defiendes te defendiendo.

Una alumna, comisionada de la biblioteca, ha estado cuestionando a varias comisiones y los demás la cuestionan.

Ao1: *Esta Janeth es bien chismosa porque siempre se mete en las comisiones que no le importan y aquí tiene la biblioteca bien desordenada.*

As: *Sí es cierto. (Algunos aplauden, aumenta el ruido, el niño que estaba hablando intenta recuperar la palabra).*

Ao1: *¡Estoy hablando yo! Sí es cierto que Janeth platica con Luisa y que no le quita los dulces porque son amigas. Además tienen la biblioteca bien fea.*

Ao2: *Sí es cierto que la biblioteca está bien desordenada.*

Ao1: *Cuando les conviene cuidan la biblioteca, porque cuando los de mi equipo están cerca de la biblioteca sí nos ve (Sexto grado, RAS 16).*

La sanción pública, el descrédito, el señalamiento del error y el rechazo por parte del grupo no siempre va acompañado del reconocimiento de la culpa y la solicitud de perdón; en ocasiones no hay capacidad para comprender que la tarea de las comisiones es compartida por varios y que si falla uno, la responsabilidad es de todos.

En asamblea se evalúa el funcionamiento de las comisiones.

Ao: *La comisión del rincón vivo no funciona, no riegan las plantas, ni traen animales.* (Señala un alumno que no pertenece a esta comisión y le contesta un comisionada de rincón vivo).

Aa: *Hay un problema en la comisión del rincón vivo, no sabemos a qué hora regar las plantas. Rosario (se dirige a la maestra) prometiste traer peces y una tortuga y no has traído nada.*

Ma: *Tienes razón.*

Ao: *No se ha pagado la pecera (Asamblea de Sexto grado, RAS16).*

La evaluación de las comisiones podría ser ocasión para fortalecer la dimensión moral de las prácticas democráticas; en particular, en lo que se refiere a la legalidad, el delito o la corrupción o, por otro lado, el cuestionamiento al cumplimiento mecánico de la comisión, sin que medie una preocupación real por el bienestar del grupo.

Evaluando el trabajo de las comisiones, los alumnos comentan:

Aa: *Yo estaba comiendo y me dijo Abraham “si me das, te dejo comer”. Le di y me dejó.* (Contesta nuevamente Janeth y el grupo se ríe).

As: *Eso es soborno.*

Aa: *No es cierto.* (Contesta Janeth) (Sexto grado, RAS16).

En este fragmento vemos que la comisionada de comidas es acusada por el grupo de aceptar soborno, ya que su trabajo incluye el no dejar comer a los alumnos durante la clase. Sin embargo, aún ante la evidencia, la alumna no acepta su falla. Se puede advertir que las nociones de justicia y legalidad que los alumnos van construyendo no son completamente consistentes, aunque saben lo que está bien y lo que está mal y cuestionan en otros la ilegalidad, ellos mismos la practican. No siempre son capaces de reconocerlo y las sanciones les parecen injustas.

Al evaluar el funcionamiento de las comisiones, se evalúa también el *Proyecto Educativo*, porque se ponen a prueba las capacidades del grupo en cuanto a la coestión y autogobierno, pero también las herramientas y disposiciones que los alumnos, en lo individual, han construido. Desde una perspectiva de la psicología del desarrollo moral, podría indagarse la forma como las experiencias formativas del *Proyecto Educativo* aportan a la evolución de la perspectiva social de los alumnos en cuanto al reconocimiento del otro, la imparcialidad y el bien común. Desde una perspectiva de la educación política, la evaluación de las comisiones permitiría explorar los procesos de construcción de la noción de lo público y del compromiso que una tarea delegada reporta, frente a los pares que delegaron autoridad.

6. Asimetría y democracia

a) La asimetría en un contexto escolarizado

En EL CENTRO los docentes comparten ciertos aspectos de su autoridad con sus alumnos, principalmente en la toma de decisiones y en el ejercicio de ciertas funciones que regulan las interacciones en el grupo a través de las comisiones. Sin embargo, esto no significa que exista una relación de absoluta igualdad entre alumnos y maestro, ya que entre ambos existe una relación asimétrica que se expresa de diversas maneras: desigualdad numérica, son treinta alumnos y un maestro; de los saberes, aunque los alumnos son portadores de conocimientos previos al proceso educativo, asisten a la escuela porque tienen algo que aprender; en las responsabilidades, el maestro tiene responsabilidades que, no puede delegar en los alumnos, como sería organizar y conducir el aprendizaje,

evaluar, ordenar la estructura conceptual de una materia o relacionarse con las autoridades educativas.

En EL CENTRO, esta asimetría está mediada por las formas democráticas de tomar decisiones, establecer las reglas, manejar los conflictos y compartir responsabilidades. Sin embargo, la democracia “no supone que se cancelen todas las diferencias, sino que ninguna de estas diferencias pueda legitimar el dominio de unos sobre otros” (Salazar,1995:30). Desde esta perspectiva, en la enseñanza de formas democráticas no se prescinde de la autoridad ni se ignora la asimetría, sino que se buscan otras maneras de ejercerla, principalmente, a través de mecanismos de orientación, autorregulación y legitimación de una autoridad moral e intelectual dispuesta a diluirse.

Las relaciones entre maestros y alumnos en EL CENTRO no son igualitarias, sino que se reconoce la autoridad de los maestros, quienes conservan ciertos ámbitos de decisión y acción de manera casi exclusiva: interrumpen las actividades, hablan cuando ellos deciden, cuestionan el rumbo que está tomando la asamblea y la dan por concluida, replantean las reglas propuestas por los alumnos o deciden no cambiar las comisiones aunque los comisionados así lo deseen, emplean el tiempo que deseen para hacer uso de la palabra sin que los alumnos los mocionen.

La facultad discrecional de los maestros para plantear o no un problema en asamblea, es un rasgo de esta asimetría; ya que, si bien, en las asambleas de grupo se ventilan una gran cantidad de asuntos, hay decisiones que los maestros se reservan y que no turnan a las asambleas, como sería el caso de algunos conflictos de disciplina⁴.

El año pasado tuve un niño que peleaba y pegaba mucho. No quise llevar el caso a la asamblea porque este recurso ya se había gastado y había mucha predisposición por parte del grupo (RR10).

Desde esta asimetría, los maestros de EL CENTRO han buscado formas de compartir la autoridad y ciertas responsabilidades con los alumnos.

b) Los alumnos tienen la facultad de cuestionar a los maestros

Las formas de organización del trabajo en las aulas de EL CENTRO, exigen a los alumnos responsabilidades que trascienden las obligaciones que regularmente asumen niños y niñas de primaria, pero también les proporciona ciertas facultades. En esta escuela los alumnos gozan de la facultad de cuestionar el trabajo, las actividades y los errores de sus maestros y de sus compañeros; pueden sancionar las conductas reprobables desde la perspectiva del grupo; y tienen la capacidad de convocatoria necesaria para llamar a asamblea a un maestro o padre de familia. Compartir con los alumnos este tipo de facultades parece ser parte de las estrategias de formación democrática.

Cuando es un problema fuerte la asamblea -de alumnos del grado- convoca a los padres del niño y tienen que dar una respuesta. Ya con la presión del grupo, el chavito se tiene que sujetar. Hay grupos que le dicen al padre “el compañero hace esto, y no respeta al maestro ni a nosotros”. A ver qué hace el papá en una asamblea de niños, porque los niños les dan un informe detallado de lo que es su hijo y ahí tienen que decidir cómo resolver el problema (ED01, coordinadora de EL CENTRO).

El ejercicio de estas facultades no está exento de dificultades, muy al contrario, los alumnos pasan por un proceso formativo que incluye el manejo de información, el desarrollo de la autoestima y la confianza; así como de ciertas destrezas y habilidades tales como el dominio de los aspectos formales de la crítica y la acusación, el adecuado empleo del reglamento como criterio de objetividad y legalidad.

En algunos casos los alumnos requieren de ciertos elementos simbólicos de autoridad - que “toman prestados” del estilo de sus maestros- para ejercer estas facultades; por ello, toman posesión de la silla de la maestra, se paran frente al pizarrón, llaman la atención con el plumón en la mano, se pasean entre las hileras o hablan con tono firme, casi gritando. En este proceso el maestro orienta y regula.

En un ambiente escolar democrático se espera que los alumnos ejerzan de manera responsable sus libertades de pensamiento y expresión. Al usar la palabra en un proceso de toma de decisiones los alumnos comprenden que ésta tiene poder, un poder que no es naturalmente democrático, ya que se puede utilizar para resolver cuentas personales, juzgar indebidamente a alguien o entorpecer un proceso justo de toma de decisiones. La orientación docente y la autorregulación del grupo matizan el poder de la palabra, porque destacan que ésta también entraña un compromiso y una responsabilidad. La palabra tiene fuerza, pero lo que se dice, compromete y los maestros exigen este compromiso.

Asamblea de evaluación.

Ao: *Propongo avanzar en los trabajos que no hice antes y ya no faltar.*

Ma: *Fíjate bien lo que estás diciendo. Dijiste tres cosas: mis problemas son que faltó, que soy descuidado y que no pongo atención. Luego dijiste, lo que voy a hacer es ya no faltar, poner más atención y terminar los trabajos que tengo pendientes. Ahí te estás comprometiendo con todos, con tu equipo, con tu grupo y con tu escuela en general. ¿Sí? (El alumno se queda viendo a la maestra). Me interesa puntualizarlo para que realmente nos comprometamos a lo que sí podamos cumplir. Entonces, ¿ratificas tu compromiso? (Asiente con la cabeza) (Sexto A, RAS20).*

En el proceso de aprender a ejercer la facultad de cuestionar y sancionar, los alumnos van desarrollando ciertas estrategias frente a la autoridad del maestro que, en algunas ocasiones, les permiten fortalecer su capacidad de crítica y en otras, contener las amonestaciones de los docentes.

– De cuestionado a cuestionador

Los alumnos que asumen su facultad de criticar y sancionar, han aprendido a cuestionar a sus maestros como figuras de autoridad, así como a responder a los llamados de atención. En las asambleas de auto evaluación, se observan las estrategias de los alumnos para remontar la exigencia de autocritica por parte del maestro y colocarlo a él en el centro de la crítica. Estas asambleas se realizan en algunos grupos cada dos meses y, en otros, cuando es necesario analizar un caso de indisciplina o de bajo rendimiento académico general. Tienen como propósito valorar el desempeño y las actitudes de maestros y alumnos, a partir de un autoanálisis inicial enriquecido por los comentarios del grupo y una toma de compromiso personal. En los siguientes fragmentos observamos este proceso.

En un grupo de tercer año, se realiza una actividad de derechos humanos durante la hora del recreo. El grupo se quedó sin recreo por indisciplina. Los alumnos están inquietos y distraídos. El tema es el derecho a la libertad y los alumnos comentan que les gustaría estar encerrados todo el día con un súper nintendo y unas pizzas. Ante estas respuestas, la maestra les recuerda que están sancionados y los alumnos responden al llamado de atención.

Ma: *(Interrumpe la actividad). Ustedes no saben escuchar, no saben entender, nada más quieren jugar... Esto está afectando la organización del grupo, ya no le hacen caso a la comisión de orden.*

Ao: Es que tenemos pocas actividades de juego, sólo estamos estudiando. Algunos no hacen las cosas nada más porque no saben y nos castigas a todos por culpa de ellos.

...

Aa: Algunos no trabajan y a veces nos gritas y nos dices cosas muy feas que nos duelen. Yo sé que nos gritas porque no obedecemos.

...

Ao: A veces cuando tú no vienes yo me siento mal, como nadie nos da clases, como no trabajamos, a veces me siento como un tonto, porque no trabajamos.

Ao-Ao: Sí, cómo no, sí trabajamos...

Ao: Se siente feo que no te hagan caso, te sientes inútil y tonto.

Ma: Qué les parece si probamos a ver si se puede seguir. (Grupo de tercero, RAS19).

La maestra interrumpe la actividad para analizar en el grupo la actitud de los alumnos, quienes en respuesta la cuestionan por sus inasistencias, al manejo de los espacios de juego y a las formas de establecer la disciplina. El grupo sabe que tiene la facultad de cuestionar a su maestra, como sabe también que será escuchado y que tendrá una respuesta, con lo que da un giro a la discusión.

La estrategia de pasar de cuestionado a cuestionador se advierte también en un grupo de sexto, durante una asamblea de auto evaluación y toma de compromisos personales. Una alumna interrumpe este proceso con un cuestionamiento a la maestra sobre el lugar en el cual se sienta. A partir de este momento, la asamblea centra la discusión en este punto.

Aa: Yo siento, y lo hemos platicado entre nosotros, que tú te sientas siempre donde está ahora Juan y apoyas mucho a ese equipo y a los demás no les pones atención. (Se dirige a la maestra).

Ma: Propuesta, Alejandra. (Indica a la alumna que la cuestiona).

Aa: Pues que te sientes allá (señala el escritorio) y desde allá veas a todos...

Aa: Que comentes con todo el grupo, no nada más con el equipo que está cerca de ti.

Aa: A ver, ¿tu compromiso cuál sería Rosario? (Rosario es la maestra).

Ma: Yo quisiera escucharlos más, antes de hacer mi intervención, ésto sí lo voy a comentar. ¿Hay alguien más que haga otra observación sobre que yo me siento con este equipo? (Varios piden la palabra).

Ao: Yo propongo que te sientes en tu escritorio (Algunos se ríen).

Siguen cuestionando y exigiendo que exprese su compromiso (Sexto grado, RAS20).

En un espacio pensado para la evaluación de alumnos, se incluye un punto de discusión que desvía, de alguna manera, el sentido de la asamblea; pero la maestra se muestra abierta a la crítica y a la presión del grupo para que se comprometa al respecto.

Aceptación de la crítica

La autoridad en EL CENTRO no está exenta de crítica y no es intocable. Los maestros no sólo deben aceptar ser cuestionados, sino que, además, deben explicar sus conductas cuando se les demande. El proceso de aceptación de la crítica supone varios aspectos: permitir que se cuestione la figura de autoridad sin molestarse o tomar represalias contra quien lo ha cuestionado; promover la participación de todo el grupo en el cuestionamiento; fundamentar las conductas que se ven como errores; reconocer cuando se ha equivocado y asumir compromisos. En el siguiente fragmento de una discusión entre alumnos y

maestra en el marco de una asamblea de autoevaluación, vemos algunos de estos aspectos, en relación a la aceptación de la crítica; lo cual no supone, necesariamente, el reconocimiento de la validez de los cuestionamientos.

Después de que los alumnos han cuestionado a la maestra acerca de la ayuda especial que da a los alumnos que se sientan cerca de ella, la maestra responde a la crítica.

Ma: *Voy a hacer mi participación... Elijo un lugar que no es mi mesa, pero no porque en ese espacio estén mis preferidos o les quiera yo soplar las respuestas, no, no es eso. (Algunos protestan, la comisión de orden les pide silencio. Rosario aumenta el volumen de voz). Elijo ese lugar porque creo que desde ahí los puedo ver a todos... pero no me mantengo ahí todo el tiempo. Me he movido a todos lados, pero si para ustedes es importante que yo me sienta ahí, tendré que modificar, que ponerme en otro lugar. A lo que, definitivamente, no me comprometo es a estar en mi mesa, porque no puedo trabajar desde ahí, no los veo; aunque ustedes crean que sólo estoy viendo a este equipo, desde aquí veo lo que hacen hasta allá (señala).*

Aa: *Pero les ayudas a los de ese equipo.*

Ma: *Es ahí en donde tenemos la diferencia y yo creo que podemos llegar a un acuerdo. Yo estoy aquí y la gente que yo veo cómo trabaja es la que tengo cerca. Yo no recuerdo que en alguna ocasión les haya dado una respuesta... (Algunos gritan sí, sí). Siempre parto de lo que tienen los compañeros, pero igual lo he hecho con otros. Cuando vienen, cuando yo me paro, cuando estoy revisando, yo siento que lo he hecho con todos, pero si ustedes sienten que no...*

Aa: *(Interrumpe). Sí lo has hecho, pero les das más apoyo a ellos. ¿Por qué crees que nadie se cambió de ese equipo?, todos se cambiaron menos ellos.*

Los miembros del equipo involucrado se defienden, piden que ya no se siga con el tema, pero como lo hacen todos al mismo tiempo no se entiende. La comisión de orden les dice que se callen.

Ma: *Yo me comprometo a que ya no me voy a sentar solamente aquí, sino que tendríamos que revisar el trabajo de todos, yo creo que se ha estado haciendo así, pero lo que yo voy a hacer a partir de hoy, es trabajar un día con equipos diferentes para que cada equipo se de cuenta de cómo trabajo y, si efectivamente, apoyo mucho a este equipo, entonces yo tengo que hacer otra propuesta. En dos semanas voy a pasar por todos, para que digan si sintieron apoyados o presionados”.*

Daniela escribe en el pizarrón “trabajar en diferentes grupos diario para ver cómo trabajan”.

Ma: *No dije que iba a ver cómo trabajaban, sino que iba a estar con un equipo diferente para que ustedes vean cómo trabajo. (Daniela lo corrige) (Sexto A, RAS20).*

Aunque la maestra no reconoce que sentarse cerca de un equipo sea un error, acepta cambiar de lugar porque esto incomoda al grupo y porque con ello demostrará que no comete un error. Más allá del compromiso asumido por la maestra, en esta discusión vemos el ejercicio de un derecho que los niños han comprendido y que se expresa en el debate, un ir y venir de argumentos y contra-argumentos más o menos fluido. Pero éste es un estilo del manejo del cuestionamiento de los alumnos, hay otros que privilegian la defensa personal sin dar lugar al diálogo y al debate.

La maestra de música es cuestionada por la asamblea de alumnos durante más de una hora, tiempo en el cual ella no interviene. Finalmente, pide la palabra y da respuesta en bloque a 8 cuestionamientos del grupo.

Ma: Bueno, ya voy a intervenir yo. Quiero comentarles primero que no crean que para mí es incómodo estar ante ustedes y que me digan esto. Es una crítica constructiva y eso va a servir para mejorar la actitud de todos....(Algunos se acuestan en la mesa).

... Sobre que la clase es aburrida... la materia es educación artística y mi especialidad es la música, yo no les puedo dar clases de teatro ni de escultura, aunque podemos ver cuestiones teóricas... Mi especialidad es la música, por eso estamos trabajando música.

Respecto a que no les gusta entrar bailando, es importante que sepan desplazar su cuerpo, porque eso les ayuda a no estar tan rígidos. Yo lo hago con esa intención, de que no tengan pena, que conozcan su cuerpo... Ese es el objetivo, no deben de sentir pena, estamos en el espacio donde se puede hacer, hagámoslo. Los invito a que simpaticen con esa actividad...

Lo del horario... A veces nos hemos extendido cinco minutos, pero es para recuperar el tiempo que se pierde al estar dando indicaciones de que estén en orden. De lo que dicen que salgo del salón, creo que en una ocasión lo haría pero casi no, yo no les doy el teléfono de la escuela a mis amigos. Pudo haber sido en una ocasión, pero casi nunca. Incluso a algunos les extrañó. Voy a poner más atención a esto.

Algunos no quieren aprender, los errores no son porque no les enseñe. Algunos van a salir reprobados porque reprobaron conmigo y con Cecilia. (Maestra de artes plásticas) (Sexto B, RAS16, Asamblea de autoevaluación).

La maestra defiende su posición, no reconoce errores, e incluso, al final sentencia que si no aprenden es porque no quieren. Se absuelve a sí misma de toda culpa, pero los alumnos contra-argumentan una vez que termina su intervención.

Aa: Cuando entramos con los pies así (hace con las manos el movimiento que se pide de los pies) es malo, yo le pregunté a mi papá y creo que sí es malo.

Ma: ¿Por qué va a ser malo?

Aa: Es malo porque se te deforman los pies.

Ma: Yo tomé estos ejercicios de los que ponen los doctores a los niños que tienen el pie plano y no les hace daño. Son ejercicios de punta y talón. Yo no tengo la intención de hacerles daño, al contrario, mi máximo objetivo no es enseñarles música, sino lo que yo sé de la vida.

Ao: Yo le pregunté a mi papá y dice que sí es malo. (Sexto B, RAS16).

La manera como los maestros responden a la crítica impacta en la concepción que los alumnos se van formando acerca de la autoridad formal y de las posibilidades reales de la facultad de cuestionamiento, por parte de quienes no tienen la autoridad formal. Algunos maestros pueden escuchar la crítica y luego tomar represalias, asumir una táctica de "oídos sordos" y pretender ignorar lo que se dice, justificar todas sus conductas y devolver la crítica; en fin, los maestros pueden asumir una actitud autoritaria frente a la crítica y no contribuir al proceso formativo de los alumnos.

c) El juego de la reciprocidad

Las condiciones de asimetría no desaparecen en un contexto educativo democrático, porque no se busca una igualdad absoluta sino la apertura de los espacios de poder que rompa con el poder absoluto, la configuración de mecanismos que lo limiten, así como su ejercicio desde ciertos parámetros de moral democrática.

Los alumnos son facultados para tomar decisiones, sancionar, cuestionar y resolver problemas. Estas facultades legítimas les otorgan el derecho de exigir acatamiento a sus

decisiones, respeto a las reglas y aceptación de las sanciones. Sin embargo, estas facultades no son irrestrictas, sino que se prevén mecanismos para regular el poder entre iguales y evitar el traslado de un eventual autoritarismo docente hacia un autoritarismo de alumnos. En algunos casos, estas facultades se acotan a los límites marcados por las funciones de una comisión o por el reglamento, pero a veces estos límites se diluyen y no es suficiente la autorregulación individual; sino que es necesario poner en marcha mecanismos de regulación y control grupal.

Las formas democráticas de decidir, legislar, sancionar, resolver conflictos y organizar el trabajo exigen a los maestros compartir con sus alumnos ciertas responsabilidades y facultades; pero también los obligan a enseñarlos a ejercer estas atribuciones con responsabilidad y a exigir de los otros lo mismo. Esta parte de la experiencia formativa de EL CENTRO, en donde los maestros orientan a los alumnos para aprender a respetar y exigir respeto, a mandar y a obedecer, a cumplir y exigir cumplimiento; en suma, a valorar el juego de la reciprocidad, es importante porque una educación democrática no puede eludir la educación para el respeto por los derechos propios y los derechos de los otros y en este ámbito se pone en juego el imaginario democrático de los maestros en cuanto a la autonomía de los alumnos y a la fuerza de las estructuras escolares sobre su actuación.

7. Entre la autonomía y la regulación exterior

Desde mi intrusa mirada, he encontrado en el trabajo de los docentes de EL CENTRO rasgos de lo que he denominado función orientadora y reguladora, la cual pudiera parecer una tarea derivada naturalmente del propio trabajo docente; sin embargo, frente al objetivo institucional y consensado de formar sujetos democráticos, autónomos y con capacidad de tomar decisiones colectivas y resolver conflictos; estas tareas adquieren otros sentidos porque no se trata simplemente de corregir cuando un alumno se equivoca o de castigar cuando comete un error.

Respecto de lo que tiene que hacer el maestro de esta escuela frente a las formas democráticas instituidas, circulan un abanico de concepciones, las cuales son producto de la autonomía docente y de la precariedad del discurso pedagógico que admite diversas lecturas y constantes transformaciones. En los extremos de este mosaico de significaciones, se encuentran los polos de una tensión: privilegiar la autonomía de los alumnos y el ejercicio pleno de sus facultades de participación, decisión, sanción, organización y resolución de conflictos o regular estas atribuciones y el ejercicio de las libertades de los alumnos en busca de un equilibrio entre la libertad y la responsabilidad.

El problema para el maestro es cómo no hacer una relación autoritaria y favorecer la responsabilidad. La organización que tenemos en el salón de clase con la participación de los alumnos en asamblea, las responsabilidades que adquieren en las comisiones y los compromisos que plantean en el reglamento, favorecen la formación o la ratificación de hábitos, porque los hábitos se desprenden de la interacción humana (EM06, maestro de sexto).

Para algunos profesores, esta escuela ofrece suficientes experiencias formativas a través de las estructuras y prácticas instituidas, de tal modo, que la autonomía de los alumnos y su moral democrática se van configurando con la práctica -de la participación, toma de decisiones y ejercicio de poder- y con la regulación del grupo. Para otros, las condiciones de desarrollo moral de los alumnos hacen compleja esta formación y los maestros han de regular y observar de cerca los procesos de construcción de autonomía e intencionar un conjunto de procesos cognitivos, morales y organizativos para favorecer este proceso.

Tenemos una interpretación diferente de las comisiones y el trabajo en equipos, algunos plantean la autonomía de los que no son autónomos, yo planteo que están en un proceso de autonomía al que no se llega simplemente por tener ocho o diez años, sino que se va construyendo en base a cómo respondemos en nuestra vida diaria a ciertas situaciones y cómo reflexionamos sobre esas situaciones. Eso nos falta hacer como institución (EM 12, maestra de sexto).

El cuerpo docente reconoce que esta discusión es una de las fuentes de antagonismo entre los dos grupos de maestros, pero a diferencia de los disensos sobre lo político, éste impacta directamente en la configuración de la experiencia formativa. Es por ello que se mantiene viva la discusión y el punto se incorpora a la agenda en los consejos técnicos como una estrategia para construir en algún momento el consenso.

Tenemos diferencia de criterios, creo que de prácticas y de concepción. Tenemos que rescatar y defender lo que tenemos como escuela, ante los padres y ante toda la gente de afuera que pueda pensar que en esta escuela no hay disciplina. Hay diferentes planteamientos como el que se diga que solamente en los grados superiores se puede elaborar reglamentos, pero que en los ciclos inferiores no. Es momento de retomar esta discusión porque si no, vamos a tener dos nociones de lo que son las relaciones del maestro con los alumnos y podemos llegar a que cada maestro genere las relaciones de igualdad que considera convenientes... (RR09).

a) ¿Cuál es el problema con la autonomía?

La democracia se sustenta en el reconocimiento de cada uno como sujeto autónomo, capaz de proceder, interactuando dialógicamente con otros, como colegislador del ordenamiento jurídico al que él mismo se somete... Una vida social rica en democracia demanda y posibilita una cultura política participativa de compromiso y responsabilidad (Pérez Tapias,1996:96).

Desde la perspectiva de la educación para la democracia, más que de la psicología del desarrollo moral o del auto didactismo, la autonomía se refiere a la capacidad de los alumnos para tomar decisiones, asumir compromisos, resolver conflictos, construir sus propios argumentos, regular su conducta de acuerdo a leyes por todos establecidas, auto controlarse y construir sus nociones y estrategias de aprendizaje. Es decir, construir la autonomía en los alumnos implica ayudarles a desarrollar un pensamiento razonado y un juicio moral que les permita conducirse en congruencia con lo que piensan, valoran y sienten sin la necesaria regulación exterior, sistemática. En el caso de EL CENTRO, la concepción educativa reporta a los docentes el desafío de promover esta autonomía con un fuerte referente de grupo, de bien común; de tal manera que no se trate del ejercicio libre del arbitrio con base en intereses individuales. Se requiere, por lo menos, una congruencia institucional y la existencia de estructuras organizativas y estrategias de trabajo docente.

Congruencia institucional

En el terreno académico no parece haber disenso, ya que la perspectiva de construcción del conocimiento se asume como facilitadora del desarrollo del pensamiento autónomo, aunque es preciso reconocer que en este trabajo no he explorado el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares; sino que, tangencialmente, he tocado ciertas condiciones de construcción de las situaciones de aprendizaje.

Partimos de los antecedentes del niño... en forma colectiva elaboramos un problema de matemáticas, que lo inventen, que vean posibles soluciones; a la mejor van a estar equivocados para nosotros los adultos, pero si su procedimiento le permite resolver el problema, adelante. Nosotros les vamos ayudando para que, poco a poco, incorporen lo que son los procedimientos de suma y resta. Esa es una cuestión que trabajamos (RRPF01).

En virtud de que el clima escolar democrático que se espera instituir en EL CENTRO apunta hacia la configuración de una experiencia educativa integral y vivencial, existe una preocupación por la congruencia entre las experiencias de participación y toma de decisiones con las situaciones de aprendizaje; de tal manera, que las primeras se fortalezcan con un adecuado manejo de nociones, conceptos e información en general, así como de capacidades de razonamiento lógico. En el siguiente fragmento vemos cómo la irrupción de un agente externo que no conoce el sentido de la experiencia democrática pone en evidencia la importancia de un proceso de formación congruente.

Durante la intervención de un grupo de educadores en derechos humanos, uno de ellos realizó una actividad con alumnos de tercer grado la cual consistió en hacer representaciones de situaciones cotidianas. La maestra no participó en la planeación de la actividad y casi no intervino en su desarrollo.

DH: *¿Ustedes han visto actores de cine?* (Los alumnos dicen que sí de diferentes maneras, unos asienten con la cabeza, otros tamborilean en la mesa, otros levantan la mano y algunos más gritan que sí). *Pues ahora van a ser ustedes los actores.*

As: *¡Eeeeeeh!* (Gritan los alumnos).

DH: *Qué les parece si tomamos las sillas y las mesas y las pegamos a esa pared.* Señala un extremo del salón. Los alumnos mueven las sillas, se avientan, las dejan caer. Se hace mucho ruido. El grupo se divide en dos. Unos serán actores y los otros espectadores. Mientras los actores se organizan, los espectadores colocan las sillas encima de las mesas como una galería de cine. Algunos se acuestan sobre las mesas.

DH: *¿Se vale pararse sobre la mesa y romperla?*

As: *Síííí* (a coro).

DH: *Entonces vamos a la casa de ella y rompamos sus sillas.* (Los alumnos se ríen).

Ma: *¿Quién dijo que sí se vale romper las mesas?* (Pregunta con suavidad, pero en cuanto lo hace, todos se bajan de las sillas) (RAS06).

En las escuelas se requieren condiciones mínimas para aprender. Autonomía no significa ausencia de límites, pero es muy fácil que los alumnos lo confundan de cara a una actividad poco estructurada. En análisis posteriores a la actividad que se describe, la maestra destaca la necesidad de planificar las secuencias didácticas y mantener un adecuado manejo de grupo, ya que está en juego la apropiación de las reglas de participación, la aplicación del reglamento y la corresponsabilidad en el establecimiento de la disciplina.

Cualquier actividad hay que diseñarla bien para que sea más provechosa... no puedes llegar a un grupo apenas a organizar la actividad, ¿qué haces con dos partes del grupo cuando a una sólo le estás ofreciendo un jueguito por ahí?... mientras una parte del grupo se estaba organizando, la otra no sabía qué hacer y entonces gritaban. Creo que esto se presta a que haya más desorden.... Durante la actividad se perdió el límite, se salieron de control. Nunca me había pasado que se

acostaran en las mesas, que pareciera que estábamos en un mercado. Si uno se acuesta todos se van a querer acostar luego... creo que se debió a que yo no sabía en qué momento entrar, qué seguía, no sabía qué estaba pasando y hasta dónde intervenir.... Se perdieron los límites porque hay un reglamento, hay algo establecido, saben que vamos a trabajar... yo no quiero al grupo callado, quieto, inmóvil, pero todos sabemos que no tenemos que molestar a los demás, el ruido molesta mucho a los demás compañeros y a los salones de junto...(RAS06, Maestra de 3º).

En la concepción pedagógica de EL CENTRO, los maestros no se asumen como “garantes del conocimiento”; sin embargo, por la relación de asimetría que ya señalábamos, el maestro debe tener la seguridad de que sabe más que los alumnos en cuanto a los contenidos de aprendizaje. Esta conciencia del saber no es necesariamente autoritaria. En el fragmento anterior podemos ver una maestra preocupada porque “no les ofrece nada a sus alumnos”, asume que aún bajo formas democráticas de enseñanza conserva su condición de enseñante y reconoce la importancia de que los alumnos cuenten con experiencias estructuradas para favorecer la construcción de sus propias nociones y valoraciones.

Cuando la experiencia educativa es inconsistente y tiene rupturas en lo sustantivo, los referentes para la construcción de autonomía se diluyen, se dispersan y puede confundirse el discurso de la autonomía con la pérdida de límites, como ya veíamos en esta clase de derechos humanos de tercer grado.

En este sentido, cuando se faculta a los alumnos para tomar decisiones se ha de prever que éstas podrán contradecir las reglas, las rutinas y las prácticas de la institución, lo cual pondría en riesgo la congruencia institucional.

Yo les decía a mis alumnos que las comisiones son de apoyo, son para que nos ayuden a organizar el trabajo, para que se sientan mejor, para que haya mayor comunicación; pero no son para que tomen decisiones que vayan en contra de la organización de la escuela. Les planteaba esto porque la comisión de formación no los formaba, nada más llega y ya, camínenle y en frente una maestra dando indicaciones de que se formen o, en otra ocasión, por el micrófono una maestra dice “bajen por favor a la ceremonia”, y dicen “no, ya no vamos a bajar, ya es tarde” (EM12, maestra de 6º).

En este fragmento, la maestra expresa su desconfianza hacia ciertas prácticas derivadas del ejercicio de las facultades conferidas a los comisionados y pone de manifiesto su visión al respecto de las comisiones, en la cual limita, considerablemente, las atribuciones de los alumnos y los considera simplemente como una ayuda en el desarrollo de las tareas cotidianas. Esta visión discute con la concepción que, en general, se tiene en EL CENTRO al respecto de las comisiones. Este disenso da cuenta de que la escuela aún está en el camino de la construcción de la consistencia institucional.

Estructuras de participación y construcción de autonomía

Nos costó trabajo hacer asambleas en primero, porque el 50% viene de fuera... Yo atribuía eso a la indiferencia de los niños hacia las asambleas o que a pesar de puntualizar la importancia del trabajo de las comisiones, no lo asimilaban, no lo asumían o se pasaban de listos, agredían a los demás... (EM12).

A lo largo de este capítulo, hemos advertido cómo las formas democráticas de participación y toma de decisiones favorecen en los alumnos algunos rasgos de su

autonomía moral; sin embargo, la construcción de esta autonomía no es un proceso espontáneo, lineal, ni consistente, que se detone con la existencia de ciertas estructuras más o menos pertinentes. Este proceso de aprendizaje implica una gran cantidad de dificultades que podrían sugerir acotar la responsabilidad que una escuela primaria tendría en este sentido. Entre otras dificultades, encontramos la del desarrollo moral de los alumnos, las condiciones básicas de seguridad o las limitaciones impuestas por una experiencia escolarizada. Una maestra relata una situación extrema en la que el debate sobre los límites de la autonomía de los alumnos pone en riesgo la salud de un alumno.

...me tocó vivir un accidente fuertísimo en el que dos niños chocaron y uno se convulsionó... uno de los que chocó era mi alumno, el que se convulsionó era de otra maestra. En el momento en que vi lo que pasaba le llamé y le pedí que auxiliara al niño y no quiso. Se fue y me dijo que ellos se organizaban en sus comisiones, que había una comisión de orden. Yo no estoy de acuerdo... la autonomía se va construyendo en la medida que seamos responsables de nuestras acciones, en ese sentido nos vamos volviendo autónomos. Pero ellos me dicen -tú estas mal, nosotros ya somos grandes- se maneja paralela la edad y la autonomía (EM08).

En el proceso de configuración de formas democráticas de trabajo en el aula, los maestros van explorando hasta dónde compartir con los alumnos el poder, confiar en su buen juicio y dejarlos que tomen decisiones sustantivas o, bien, hasta dónde conviene regular su participación e intervenir en el ejercicio de las responsabilidades, la autoridad de los comisionados o los coordinadores de la asamblea. Para algunos es claro que hay una falta de autocontrol en los alumnos y una pérdida de la claridad de los límites; frente a ello, asumen la necesidad de configurar mayores estrategias de regulación exterior.

En la escuela, el niño es libre por simple libertad, sin marcos, sin límites; yo leía a Makarenko para ver qué hacía en caso de un robo... y los enfrenta a la realidad, pero aquí tenemos el caso de los niños que se fueron a robar a Aurrerá y siguen con las mismas conductas; o el caso de los alumnos que se suben a la reja y les gritan groserías a las señoras del edificio de al lado. Ahí es donde yo veo la fractura del trabajo... (EM11, maestra de 6º).

b) Cómo fortalecer la construcción de la autonomía

El fortalecimiento de la autonomía, parece ser una condición que ayuda a los alumnos a ejercer de mejor manera las facultades y atribuciones conferidas con la menor regulación exterior posible. La apuesta por el desarrollo de esta conducta autónoma, racional y responsable, se sustenta en el reconocimiento de que los alumnos no incorporan de manera mecánica y homogénea las formas democráticas propuestas en la escuela y que, como hemos visto, pueden generar en prácticas sustantivamente distintas a las deseadas. La contribución de la escuela a la formación de sujetos capaces de legislar para sí mismos, limitar sus acciones en aras del bien común y asumir sus responsabilidades de manera consciente incluiría, procesos de compromiso, desarrollo del sentido de justicia, corresponsabilidad, autocontrol y autorregulación.

En Consejo hemos manejado que en las asambleas veamos si los niños avanzan en la adquisición del respeto, del trabajo en equipos, si hay coordinación, si ellos mismos se pueden organizar. Esa es la idea de que se repartan las funciones, en los primeros años el presidente y moderador siempre es el maestro, en los últimos años se propuso que todo lo hicieran ellos, porque era necesario ver si habían entendido y ya podían trabajar con esas normas (RAS20).

En términos generales, los maestros han configurado diversas estrategias para fortalecer la autonomía de los alumnos con ciertos límites y en el marco estructurado de una experiencia de educación formal. Algunas de estas estrategias, oscilan entre la autorregulación y la regulación exterior⁵.

– Compromisos individuales

Los maestros promueven de diversas maneras la toma de compromisos. Las comisiones o la toma de decisiones en asamblea proveen a los alumnos de experiencias concretas que fortalecen su autonomía. Este compromiso también se promueve con respecto a los problemas de disciplina y de aprendizaje.

Los niños tienen libertad pero también tienen responsabilidad. Nosotros les decimos, ¿cómo crees que se pueda solucionar esto, qué propones? Una propuesta es un compromiso y a los niños les cuesta mucho trabajo comprometerse porque en la casa no les dan la oportunidad de opinar, de decidir y cuando vienen a esta escuela y les dices ¿qué opinas?, se quedan sorprendidos. “No sé que decir, no sé qué hacer”. A veces los problemas rebasan a los niños, mucha responsabilidad la tenemos los maestros y los papás, pero hay una falta de compromiso por parte de ellos -de los niños-. Ahí siento que tenemos que trabajar más los maestros. Yo sé que es difícil tomar a esa edad conciencia, pero sí podemos sensibilizarlos para que vayan apropiándose de que deben respetar a los que son más pequeños, apoyarlos en lo que ellos no puedan hacer (ED02, coordinadora de EL CENTRO).

De este comentario de la coordinadora de EL CENTRO, así como de los eventos descritos anteriormente, podemos decir que la estrategia de promoción del compromiso individual entre los alumnos pasa por un trabajo inicial de sensibilización, de convencimiento de que pueden ejercer libertades y derechos con responsabilidad y respeto hacia los otros. Esta sensibilización inicial, es fortalecida con distintos eventos que confrontan al alumno con la necesidad de asumir distintos niveles de compromiso.

– La corresponsabilidad del grupo

Ma: *Una hormiguita quería cargar una semilla de avena pero era muy pesada y no podía. Entonces se subió a un palito y vio que a lo lejos venían dos compañeras de su hormiguero. Se emocionó y brincó de gusto y dijo “ahora sí encontré la solución”. ¿Qué solución encontró la hormiguita para cargar la semilla de avena?*

Aa: *Cargarla entre las tres.*

Ma: *Así es, entre las tres pueden cargar la semilla aunque esté muy pesada. ¿Ustedes creen que el trabajo de este grupo lo voy a hacer yo sola?*

Ao: *No, lo vamos a hacer entre todos (Primer grado, RAS01).*

Los principios del *Proyecto Educativo*, “trabajo colectivo” y “dirección democrática”, encuentran su concreción en las aulas a través de la realización de esfuerzos comunes y una responsabilidad compartida. Las asambleas, el reglamento y las comisiones alientan en los alumnos la conciencia y la práctica de la corresponsabilidad; los maestros se encargan de orientar cuando ésta no se asume.

Durante una asamblea se evalúa el funcionamiento de la comisión de comida.

Aa: *Yo digo que quiten a toda la comisión de comida porque no funciona, no quitar nada más a Sofía.*

Ma: *Ustedes creen que si nos dan una función y no la cumplimos, quitándonos la función vamos a mejorar o a aprender, porque a la mejor no sabemos cómo llevar el control... Yo planteo que no quitemos a nadie, sino que veamos lo que ha fallado... con la comisión de comida hemos visto que hay mal manejo, “te doy chance de que comas si me das”, “hoy es día libre”, o sea, que un día de la semana ¿cada quien va a hacer lo que quiera? (algunas exclamaciones de júbilo)...*

*Desde la primera asamblea se dijo lo que tenía que hacer cada comisión. Si la comisión de comida no tenía claro lo que tenía que hacer, tenía que preguntar.... El error es que nadie denunció oportunamente esta situación a mes y medio de estar trabajando con las comisiones... Todo este cuestionamiento que se está haciendo de las comisiones quiere decir que como grupo no estamos funcionando... Propongo que no se cambie ninguna comisión, tienen que superar este problema, tenemos que demostrar que así como quedaron organizadas las comisiones **así tienen que quedar** (lo dice con énfasis). Y si lo hemos podido hacer con otra comisión, lo podemos hacer en este momento (Sexto grado, RAS16).*

Las comisiones son una forma de organizar un trabajo que es responsabilidad de todos. En este sentido, la orientación de la maestra destaca que si los comisionados asumen en un momento una tarea, a todos corresponde velar por su correcto funcionamiento. Esta vigilancia, que se expresa en la evaluación permanente de las comisiones, es una forma de participar, de asumir el compromiso compartido y de hacerse corresponsable.

Durante las asambleas la corresponsabilidad se expresa con claridad, porque su ritmo es diferente al de otros momentos de clase y en la medida en que todos asuman el trabajo que les corresponda, ésta llegará a buen fin.

Tres alumnos discuten por un problema de disciplina. Mientras uno acusa, los otros se defienden. Rosario, la maestra, los observa. Aumenta el ruido y los alumnos de la comisión de orden piden silencio. Paulatinamente, van quedándose callados, pero dos alumnos siguen discutiendo. La maestra interviene para controlar la situación, llama la atención a Juan, el moderador de la asamblea, porque no controló la situación, tal como le correspondía.

Ma: *Yo les pido respeto por los que están llevando la asamblea (habla muy bajo), su actitud es de falta de respeto, también de los que están dirigiendo. Si no se tiene respeto a la asamblea... mira, tú estás jugando (le dice a Juan, el moderador) pudiste haber dirigido la asamblea desde tu lugar (se sentó en el lugar de la maestra), pero te cambiaste porque ya sabes que haces mancuerna con el compañero; que estás en el cotorreo. Ya perdiste todas las participaciones, todo mundo hemos hablado cuando hemos querido.*

Mientras Juan consulta su lista para dar la palabra, algunos comentan con otros con la mano levantada. Varios alumnos les piden que se callen. Finalmente Juan da la palabra a una alumna (Sexto A, RAS20).

Los miembros de la mesa tienen que agilizar el debate, centrar las discusiones y promover la participación, mientras que cada alumno tiene que controlar la impaciencia que pudiera provocar la espera de turno, participar con argumentos claros y observar las reglas formales de participación. Cuando esto no ocurre, la maestra recuerda a todos la responsabilidad que tienen en el desarrollo de la asamblea, lo que permite que cuando un miembro de la mesa falla, cualquier integrante del grupo, incluso la maestra, intervenga.

Regulación “terapéutica”

En algunos casos, ante la indisciplina recurrente de un alumno, los maestros han aplicado sanciones ejemplares que persiguen la toma de conciencia del error cometido, al estilo de la “ley del talión”. En la escuela, se han presentado algunas situaciones extremas en las cuales los maestros promueven que, alumnos que han cometido alguna travesura, la sufran en carne propia, a modo de escarmiento.

El año pasado yo tenía un alumno que a todos les pegaba. Nada más tenía un amigo y un día hasta al amigo le pegó. Les llamé a los dos y le dije al amigo, pégale así como él te pegó. El amiguito me dijo, no le puedo pegar porque es mi amigo (EM10, maestra de 2º).

Estas situaciones son muy discutidas en la escuela, los mismos protagonistas reconocen que no es la mejor manera de corregir ni de fortalecer la autonomía. Quizás sea un indicio de las inconsistencias del *Proyecto Educativo*, provocadas por una falta de integración de los nuevos maestros.

La fuerza del reglamento y de la sanciones establecidas entre pares

Como lo apuntaba anteriormente, no existe consenso en EL CENTRO acerca de los ámbitos de participación de maestros y alumnos en el establecimiento y aplicación de sanciones. Para algunos maestros, su actuación en la corrección de faltas a la disciplina debe diluirse porque existe un reglamento elaborado por el grupo y ante el cual los alumnos establecieron compromisos.

Si efectivamente en el salón hay un reglamento, si desde el principio de año los muchachos junto con la maestra se comprometen a seguir ciertas normas, como puntualidad, aseo, relaciones positivas, si hay este acuerdo mínimo, la responsabilidad es de todos (RR08, maestro de 6º habla en una reunión de formación docente).

Al elaborar el reglamento, el alumno se compromete consigo mismo y ante los demás; se corresponsabiliza en la construcción de relaciones interpersonales respetuosas. Desde esta perspectiva, el grupo es el que sanciona, no el docente, en ese sentido, las reglas tienen una fuerza reguladora porque surgen del compromiso de todos. Sin embargo, no todos los maestros piensan lo mismo, incluso algunos dudan de la fuerza reguladora del reglamento sin la presencia formal del maestro como figura de autoridad.

Los alumnos, adquieren el compromiso de palabra con el grupo en el momento de elaborar el reglamento, pero ya cuando el niño incurre en una falta y le ponemos una sanción, ya sea propuesta previamente por el grupo o implementada por ti en ese mismo momento, el niño se siente agredido y su reacción va en relación con su desarrollo moral-cognoscitivo. Hay que tener en cuenta el nivel de desarrollo moral y cognoscitivo de los alumnos para poder saber cuál es su posibilidad de respuesta a ese compromiso contraído. Por mucho reglamento y por mucho acuerdo que hagas... cuando el niño es el objeto de una sanción, la situación cambia, él ya no lo ve así... y no quiero decir que es falta de habilidad de nosotros, es una respuesta natural de acuerdo al desarrollo moral-cognoscitivo de los niños (RR09, maestra de 6º, comentario en una reunión de formación docente).

Este comentario nos recuerda la complejidad del proceso de elaboración de reglas, durante el cual, los alumnos no se mostraban muy convencidos de su facultad real de fijar normas aplicables a todos. Por otra parte, da cuenta de la multiplicidad de elementos que se ven involucrados en la corrección de una conducta, la cual no siempre es conveniente ventilar frente al grupo.

Estas dos visiones de las formas de sancionar, de la manera de colocar límites a las libertades de los alumnos, de la manera de entender la responsabilidad que tienen los maestros en un contexto organizado a través de formas participativas y de cogestión; plantean un disenso que requiere una pronta solución, ya que este desacuerdo involucra la consistencia de la experiencia educativa. Una escuela necesita claridad en el establecimiento de límites y en los procedimientos para sancionar, en el caso de EL

CENTRO, las condiciones están dadas para que alumnos y maestros participen en la definición de este aspecto, pero no se ha definido, sino que se continúa la discusión.

– La regulación entre pares

Desde los fundamentos originales del *Proyecto Educativo* de EL CENTRO, la regulación entre pares es una de las estrategias privilegiadas para el fortalecimiento de varias disposiciones democráticas y de trabajo colectivo. Las asambleas, las comisiones y el reglamento se sustentan en la convicción de que los alumnos pueden participar de manera activa en la regulación del grupo. Por ejemplo, la comisión de orden regula los niveles de ruido tanto en presencia del maestro como cuando está fuera y la asamblea pone sanciones a quienes han incurrido en alguna falta.

Los alumnos trabajan por equipos. Un padre de familia entra y la maestra sale un momento. Un alumno se levanta de su asiento y hace una seña de que guarden silencio a los alumnos que subieron el volumen de la voz (Tercer grado, RAS14).

En el trabajo académico, hay situaciones en las que los alumnos organizan el trabajo en los equipos sin la ayuda del maestro -aunque en otros casos esto no ocurre-. Es una experiencia importante para el fortalecimiento de la autonomía y para la regulación entre pares.

El grupo trabaja en equipos. La maestra va por cada equipo dando instrucciones relativas a la organización. Pregunta en un equipo quién va a ser aquí el que va a organizar el trabajo. Varios señalan a Rodolfo, al tiempo que dicen su nombre. Una vez que se va la maestra, Rodolfo indica a sus compañeros cómo van a trabajar. El equipo sigue las instrucciones (Tercer grado, RAS 14).

Otra estrategia de autorregulación es la mediación en el manejo y resolución de conflictos. Esta estrategia es promovida por los docentes.

Mientras el grupo trabaja, ocurre una discusión en uno de los equipos. El maestro pregunta por qué se están peleando y uno de los niños explica que hizo un comentario y uno de sus compañeros se burló. El maestro pide la intervención de la comisión de orden. Una niña se levanta de su asiento y se acerca a quienes discutían, ellos exponen sus argumentos mientras la comisionada los escucha.

Mo: *Les voy a dar un consejo a la comisión de orden: si vuelven a tener problemas cámbienlos de equipo por hoy.* (Los alumnos siguen la mediación sin la participación del maestro. Finalmente se resuelve el problema y no cambian a los niños de equipo) (Sexto grado, RAS13).

Según la concepción pedagógica de EL CENTRO (Anexo 1), se aspira a crear una autodisciplina “entendida como el desarrollo de la responsabilidad en relación con las actividades para el logro de los objetivos tanto individuales como colectivos” y en este proceso se advierte la corresponsabilidad de maestros y alumnos, especialmente los comisionados de orden. El grupo, en general, tiene que asumir su responsabilidad de autocontrolarse; pero cuando esto no ocurre, tanto los maestros como los comisionados pueden corregir conductas de indisciplina.

El *Proyecto Educativo* enfrenta a los maestros al desafío de configurar estrategias para un trabajo docente democrático, en el cual se atienda tanto a las exigencias de su tarea sustantiva, como al desarrollo de disposiciones morales y sociales para que sus alumnos aprendan a vivir en democracia de manera responsable. Los valores que se vislumbran en estas estrategias apuntan algunas líneas del horizonte ético de la educación para la democracia, entre ellos la libertad, valor que condensa una de las tensiones constitutivas

de la educación democrática: la autonomía reviste la capacidad de identificar los límites de la libertad.

8 . De la democracia estamos convencidos, pero ¿cómo le hacemos?

Uno de los dos grandes consensos de esta escuela es la “dirección democrática”, que se espera impregne todos los espacios formativos de la escuela. En general, los maestros de EL CENTRO están convencidos de que es mejor una vida democrática que una vida autoritaria o que es preferible el liderazgo compartido a un liderazgo unileateral. Sin embargo, el problema del aprendizaje de formas democráticas no es conceptual ni de conciencia; es un problema de competencias, de habilidades, de estrategias y de congruencia institucional.

Aún desde los disensos y las inconsistencias ya señaladas, los maestros de EL CENTRO emprenden un esfuerzo conjunto para propiciar la participación de los alumnos en la toma de decisiones, en la organización del trabajo y en la resolución de conflictos. Este esfuerzo es enmarcado por estructuras curriculares que posibilitan formalmente la realización de asambleas o la elaboración de reglamentos en grupo; pero ni el esfuerzo docente ni las estructuras instituidas parecen ser suficientes para lograr una práctica educativa democrática. No es lo mismo vida democrática que temática democrática, como tampoco es lo mismo la disposición al diálogo que el ejercicio del diálogo. El aprendizaje de formas democráticas se encuentra enclavado en la vida cotidiana, es tan importante la consistencia institucional así como el desarrollo de un conjunto de estrategias y competencias docentes para la promoción y conducción de este aprendizaje. Algunas de estas competencias se refieren a:

1. Buscar consistencia entre el aprendizaje académico y el aprendizaje de las formas democráticas. La concepción constructivista da luces al respecto.
2. Diseñar estrategias para compartir la responsabilidad y otorgar facultades de decisión, organización y sanción a los alumnos, sin perder el carácter de autoridad conferida a los maestros.
3. Asumir como docente la capacidad de decisión sobre su trabajo.
4. Orientar a los alumnos en el aprendizaje de las formas democráticas.
5. Regular las facultades conferidas a los alumnos en el marco de la cogestión.

El aprendizaje de formas democráticas es complejo y no se reduce simplemente a plantear una lista de opciones y pedir que se levante la mano para elegir una de ellas. Los aprendizajes que se ven involucrados van desde la formalidad de pedir la palabra y esperar turno, hasta la capacidad de regular de manera autónoma las facultades que el grupo ha conferido a un alumno. Este abanico de aprendizajes constituyen, en cierta forma, un curriculum paralelo que exige a los maestros estrategias para darles una adecuada atención. Aunque se reconoce la importancia de la *vivencia* en el aprendizaje de las formas democráticas, no se puede circunscribir este proceso al efecto formativo del curriculum oculto.

Los valores y actitudes vinculados con la democracia no son un punto de partida en esta escuela, pero son producto del proceso formativo. En la vida cotidiana de esta escuela, los alumnos van configurando una moralidad que es atravesada por los eventos en que comparten responsabilidades, aprenden a ver a los otros y a sí mismos como sujetos de derecho y de respeto, para ejercer la libertad. También son influidos por los momentos de inconsistencia, por las situaciones extremas en las que las formas democráticas degeneran -aunque sea temporalmente-.

En este marco se va configurando la formación moral de los alumnos, ya que maestros y alumnos van aprendiendo nuevas formas de relacionarse, de establecer juntos acuerdos operativos, de hacerse corresponsables de las tareas cotidianas, de enfrentar situaciones problemáticas, de constituirse como sujetos autónomos. Sin embargo, ninguna experiencia educativa es absolutamente consistente.

La escuela tiene la tarea de contribuir a la construcción de la sociedad a través de la formación de las nuevas generaciones y necesita hacerlo con profesionalismo. Por ello es importante el análisis colegiado y la construcción de consensos institucionales, en relación a las tareas del docente en la promoción del aprendizaje de la democracia.

Notas

- 1 Los datos que permiten describir el funcionamiento y características de las asambleas por grupo fueron tomados de la observación de dos asambleas realizadas en los grupos de sexto grado. Ambas fueron coordinadas por la misma maestra, a quien se le hicieron dos entrevistas posteriores a la realización de las asambleas. Algunos otros datos son tomados de entrevistas a otros maestros de EL CENTRO, así como de situaciones contingentes en otros grupos que dieron pie a la discusión de un problema común durante el desarrollo de una actividad en el aula.
- 2 La conducta moral de los alumnos es, en este estudio, un referente del trabajo docente, ya que la naturaleza de la investigación no me permite hacer inferencias clínicas sobre el proceso de desarrollo moral de los alumnos, quienes, como ya lo he señalado, no son el sujeto de mi investigación. Sin embargo, los análisis que hago sobre las tareas docentes en relación a la moral democrática de los alumnos se fundamentan en los trabajos de J. Piaget (1971) y L. Kohlberg (1992) quienes sostienen que los niños pasan por dos niveles de desarrollo moral, uno heterónomo y otro autónomo. En el heterónomo tiene un respeto unilateral por el adulto y la moralidad está basada en la conformidad, lo correcto es visto por el niño como adhesión a reglas y consignas determinadas y fijadas externamente, ya que su comprensión de las reglas es muy parcial y egocéntrica. Esta comprensión de las reglas cambia a medida que el niño va adquiriendo experiencia social. En la perspectiva autónoma comprenden que hay reglas y saben cómo obedecerlas porque éstas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. (Hersh, Paolitto y Reimer, 1979; Turiel, 1989).
- 3 El reconocimiento del Otro es una condición importante tanto para el desarrollo moral de los sujetos (Piaget, 1971 y Kohlberg, 1992) como para la construcción de una práctica ciudadana (Magendzo, 1995). En el primer caso, la dificultad de los niños en ciertos momentos de su infancia para reconocer al otro como un sujeto con intereses y perspectivas distintas a la propia, dificulta el desarrollo del sentido de justicia, caracterizado por la reciprocidad, la igualdad y la cooperación. Se sostiene que para dar el paso de una perspectiva heterónoma a una autónoma, es necesario que los niños diferencie el yo del nosotros y puedan adoptar la perspectiva de los demás (Piaget en Turiel, 1989:42). Por otra parte, reconocer al otro como sujeto de derecho y dignidad, otorga espacio a lo diferente, rompe con una cultura de homogeneización, con los cimientos de las prácticas discriminatorias (Cfr. Magendzo, 1995) y sienta las bases del reconocimiento del interés y el bien común.
- 4 Es relevante que en esta escuela los maestros tomen ciertas decisiones sin que tengan que pasar por la asamblea, ya que el desgaste de éstas como instancia de toma de

decisiones y solución de conflictos es un claro riesgo para experiencias colectivas y democráticas. El llamado asambleismo ha debilitado otros proyectos educativos democráticos, como es el caso de la *comunidad justa* desarrollada por L. Kohlberg en una escuela alternativa de Cambridge, la cual funcionaba como experiencia de democracia directa y con un gobierno democrático formado por los diferentes sujetos escolares (Hersh, Paolitto y Reimer,1979:174-181).

“Desde que nacen, los niños se someten a regulaciones de los adultos que están ligadas a una situación concreta del tipo cómete la sopa, vete a la cama, levanta la mano para hablar... a partir de estas regulaciones va construyendo reglas para la acción, que le indican cómo debe comportarse en las distintas situaciones sociales” (Delval,1989).

SESIÓN 6 LECTURA 11

Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti. (1994). **“La dimensión comunitaria” en Las instituciones educativas**. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, pp. 97 – 117.

La dimensión comunitaria

Cuestiones generales

La palabra *comunidad* aparece con mucha frecuencia en los discursos que se refieren a lo educativo. Se apela a lo comunitario como modo de convocar a la población en general, o a los actores de la tarea educativa, para desarrollar comportamientos y actitudes de mayor compromiso con los problemas de la educación. En general, la apelación a lo comunitario está acompañada de una convocatoria a la participación en los ámbitos escolares.

¿Qué se entiende por comunidad?

“Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad”. (Neto, A. F. Y García, S.; 1987, pág.9).

En las teorías la idea de comunidad y la de organización, en numerosas ocasiones convergieron y en otras adoptaron significaciones divergentes. Las cuestiones relativas al poder y al control social⁵⁰ se atribuían a la organización mientras que en contraste los ideales de una fraternidad, cálida y solidaria⁵¹, se depositaban en la idea de comunidad.

Podríamos pensar, como nexo entre organización y comunidad, el intercambio entre las instituciones en tanto formas organizadas y los sujetos sociales de una comunidad. Si entendemos a ésta en un sentido amplio, como un conjunto de sujetos que comparten un espacio y una preocupación por encontrar soluciones a problemas sentidos como comunes, las distintas modalidades con las que los sujetos establezcan sus vínculos de *pertenencia*, darán matices a los lazos entre la comunidad y cada establecimiento.

Por su carácter favorecedor u obstaculizador, dos cuestiones claves se imponen al abordar la articulación entre escuela y comunidad: en primer lugar el carácter *abierto o cerrado*⁵² de las organizaciones y de la comunidad y en segundo lugar el tratamiento del concepto de *participación*.

⁵⁰En contraste con estos aspectos más limitantes también se le adjudicaba el carácter de remedio frente al desorden.

⁵¹ Remitimos al texto de Molin, S., ya citado.

⁵² En la realidad las instituciones no son ámbitos que puedan explicarse por sí mismos. Por el contrario el medio social en que se desenvuelven condiciona, restringiendo o posibilitando, su accionar cotidiano. El contexto no es algo amorfo y vago sino que se hace presente diariamente en

Veamos las cuestiones relativas a carácter *cerrado* o *abierto* de las instituciones educativas.

“... aparece en las compilaciones y compatibilizaciones (de las opiniones de los docentes consultados), un reconocimiento a la influencia del entorno social. Podríamos decir que existe una sensibilización importante sobre esta realidad y que los modos de influencia que ustedes señalan podrían organizarse en distintas categorías, algunas alternativas, ninguna excluyente ni definitiva.

Se desprende de lo leído que, según la direccionalidad de la incidencia, la misma podría ser:

- * unidireccional (el entorno tiene influencia sobre la escuela, podría hasta determinarla, o bien, la figura opuesta, la escuela tendría una enorme influencia y capacidad de transformación del entorno).

- * birideccional o mutua (entorno escuela se influyen mutuamente).

Según lo expresado por ustedes en los grados de la incidencia podrían distinguirse los siguientes matices:

- * *ausencia de incidencia* (esto ocurre cuando la escuela está *cerrada* al medio y/o éste es indiferente a la primera);

- * incidencia *mínima* (la escuela y el entorno se reconocen como parte de la vida social pero no establecen vínculos de intercambio ni proyectos comunes);

- * incidencia *adecuada*. Entendiendo por tal la articulación respetuosa de las exigencias, demandas y expectativas sin perder de vista la escuela su especificidad institucional. Escuela y entorno cuentan con espacios de intercambio y participación según roles diferenciados que, atentos a la especificidad, se toman en cuenta en la construcción conjunta de futuros deseables. Tanto desde la escuela: integrando en lo intrainstitucional las demandas, adaptándose sin perder de vista su función esencial; como desde la comunidad incluyendo en la planificación interinstitucional las necesidades y proyectos del establecimiento escolar;

- * incidencia *sobredeterminante*. Hacemos referencia aquí a aquellos casos en los que el entorno actuará con una fuerte tendencia a determinar todos y cada uno de los aspectos de la vida escolar, desconociendo su especificidad, la profesionalidad de los docentes y las cuestiones propias al terreno de lo pedagógico-didáctico. No quisiéramos que se nos mal interprete, consideramos que la comunidad tiene el *deber y derecho* de participar e intervenir en el terreno educativo ya que se trata finalmente de la construcción del futuro de sus nuevas generaciones mayores que no pudieron gozar del derecho a la educación. Sin embargo, este deber y este derecho deben reconocer la necesidad de actores específicos (los docentes, los equipos técnicos, los especialistas en distintas áreas del conocimiento, del campo de la pedagogía, de la didáctica o de la organización escolar, de la secuencia curricular, para nombrar sólo algunos), que cuentan con los saberes, la experiencia y la profesionalidad necesaria al buen desarrollo de la tarea educativa.

Si tomáramos como eje, el estilo de incidencia entre entorno y escuela, podríamos agrupar lo descrito por ustedes en dos categorías:

las carencias de nuestros alumnos y docentes, en los conflictos que se filtran en la escuela, en las demandas de los padres y de la comunidad, en el apoyo que nos brindan otras instituciones y vecinos, etcétera. Pero, sobre todo, el contexto está en permanente movimiento, produciendo cambios en las condiciones generales de desempeño institucional y en las demandas y exigencias que ella debe procesar. El carácter abierto o cerrado remite al tratamiento de estas cuestiones en el seno del establecimiento.

* incidencia *positiva*: cuando el entorno facilita y colabora en el logro de los objetivos institucionales y en la consolidación de la calidad de la enseñanza.

* incidencia *negativa* cuando el entorno limita o impide el desarrollo de proyectos.

Cabe aclarar que sería necesario incluir aquellas categorías que sistematicen la incidencia de la escuela en el entorno. Éstas podrían considerar: aquellos casos en los que la escuela facilita la concreción de las potencialidades de una sociedad o bien, los casos contrarios, es decir, aquellos en los que la escuela se autonomiza de lo social y de los saberes, entendidos éstos como una producción social.” (Frigerio, G. 1989; pág. 3 y 4).

Para poder organizar un vínculo de intercambio, evitar la alineación de la educación, y simultáneamente preservar su especificidad, es necesario hacer referencia al exceso de demandas que pesa sobre la institución escolar, en particular las demandas de asistencialismo.

Estas demandas llegan a la escuela porque el sistema educativo ofrece hoy, quizás como ninguna otra institución, una red capaz de llegar a toda la población, no sólo a los niños y jóvenes sino también a todo su grupo familiar. En consecuencia es considerada por el Estado como un canal de acceso privilegiado para llegar a amplios sectores de la población, para acceder al cuerpo social.⁵³

Éste es un tema doloroso y delicado.

Doloroso, porque las demandas hacia la escuela se multiplican como producto de la crisis económica y de la disminución del gasto social que ha transformado a las sociedades, son cada vez más quienes están por debajo de la línea de pobreza, no reciben la alimentación necesaria y no tienen acceso a los servicios esenciales. Por ello se le demanda a la escuela que cubra algunas de esas necesidades.

Doloroso, porque todos sabemos que el asistencialismo escolar aumenta en relación inversa al nivel socio-económico de la población que atiende la escuela. La extensión y la profundización de la marginalidad social y sus secuelas de enfermedades, violencia y delitos, obligan a multiplicar las acciones de prevención y asistencia.

Doloroso y delicado, porque es imposible negarse a la solidaridad social y porque con los recursos escasos con los que cuenta hoy la escuela ocurre, a veces, que el espacio, el tiempo y la energía institucional que se ocupan en el desarrollo de tareas asistenciales crecen en función del aumento de demandas y en detrimento del tiempo, espacio y energía ocupados en actividades específicas.

Esto ocurre a pesar de la escuela.

Es sabido que los chicos mal alimentados e integrantes de poblaciones de alto riesgo, se encuentran desfavorecidos en relación a aquellos que ocupan una mejor posición en la escala social. Los establecimientos educativos que los atienden tratan, en general, de concentrar sus esfuerzos en la asistencia material y afectiva de los alumnos.

⁵³ Sobre la noción de cerco existen diversos trabajos, desde los de Maturana, quien lo utiliza en las ciencias biológicas, hasta Morin, E. Quien lo trabaja para temas sociales. En el libro *Currículum presente, ciencia ausente* (op.cit.) el concepto es trabajado en términos de teoría del currículo.

Doloroso porque la consecuencia inmediata es que los sectores económica y culturalmente más carenciados reciben servicios que les permiten calmar parcialmente sus necesidades inmediatas, pero pocos instrumentos, en cuanto saberes, para intentar, en lo inmediato, modificar su situación de carenciado.

Los sectores populares tienen una alta valorización de la escuela y depositan en la apropiación de los saberes que ella distribuye una fuerte expectativa de mejoramiento de la situación futura de sus hijos⁵⁴. Demandan para ellos conocimientos que les permitan acceder a mejores puestos de trabajo e inserción social.

La urgencia del reclamo por la satisfacción de las necesidades inmediatas, suele desdibujar la demanda por los conocimientos. Corresponde a la institución reorganizar el conjunto de pedidos y ordenarlos sin desatender a lo específico del contrato entre la escuela y la sociedad.

Además de doloroso, decíamos, es delicado, ya que los condicionantes estructurales no podrán ser modificados desde la escuela. Pero si comprendemos que las tareas asistenciales no deben reemplazar a las pedagógicas, podemos reclamar en los ámbitos y por los canales pertinentes, para que la tarea asistencial no esté a cargo casi exclusivo de las instituciones educativas. Tomar esta decisión de distribuir la asistencia en distintas redes institucionales es una responsabilidad de quienes definen las políticas públicas y la ampliación o el recorte del gasto social. Quizás la distribución de tareas y la delegación de funciones asistenciales en otras organizaciones de la comunidad podría modificar la situación de sobrecarga a la que se somete a la escuela.

Es bastante frecuente recurrir a las organizaciones vecinales para pedirles contribuciones para la compra de tal o cual material, o el arreglo de parte del edificio escolar. Es menos habitual el establecimiento de acuerdos con otras instituciones que pueden ofrecer una serie de insumos interesantes para mejorar concretamente el servicio educativo. Por ejemplo, hacer contactos con la comisión de apoyo a la biblioteca del barrio para hacer un relevamiento de la bibliografía con que ella cuenta, una identificación de aquellos libros que pueden ser de utilidad para los alumnos, y la organización de horarios de visita y consulta con una atención especial de los bibliotecarios. Se podrían también realizar acuerdos con institutos de formación docente o universidades, para que éstos proporcionen un servicio de asesoramiento y capacitación a los docentes, hacer arreglos con organismos dedicados a la producción y difusión de bienes y servicios culturales, para la organización de eventos en común, por ejemplo un ciclo de cine histórico, etc.

Seguramente usted dispone de otros ejemplos y otras alternativas, lo importante es que, a través de la construcción de una red de contactos y articulaciones con otras instituciones, se pueden multiplicar los recursos institucionales.

Se escucha con cierta frecuencia que la escuela debe volver a la comunidad lo que ésta invierte en su sostenimiento. Muchas veces esto se interpreta como un reclamo de prestación directa de más servicios. Más allá de que esto pueda hacerse y aporte a las buenas relaciones entre escuela y comunidad, recordemos que el compromiso social de la institución educativa se efectiviza en la calidad del servicio que presta. Procurar una

⁵⁴ Este cuadro está tomado de Frigerio y Poggi: *La institución...*, op.cit.

mejor educación para los niños y jóvenes que les han sido confiados, es el núcleo de la responsabilidad de la escuela.

Seguramente usted ya ha pensado que es posible:

disponer de una lista de las instituciones más cercanas a la escuela, clasificándolas de acuerdo a su función primordial (educativas, culturales, asistenciales, recreativas, religiosas, políticas, de investigación, etc.);

detectar actividades que puedan ser realizadas conjuntamente, intercambio posible de recursos, o servicios que estas instituciones podrían prestarle a la escuela;

organizar un nuevo listado, esta vez jerarquizando en función del criterio anterior y de las prioridades de la escuela.

Elaborar un plan con más detalles para cada una de las dos primeras instituciones que están en la lista;

Confiar a un miembro de su equipo o darse usted un tiempo para una serie de encuentros y entrevistas, de acuerdo a las prioridades de la escuela y las posibilidades de concreción que usted le asigne, para presentar su propuesta.

La participación

Entendemos por participación al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público.

La participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia. De aquí que, en un momento de crisis, se haga una fuerte apelación a ella y se le deposite toda la expectativa de superación y cambio de las instituciones educativas.

Más allá de los optimismos extremos y de la simplificación del análisis de la realidad que supone este razonamiento, existe un generalizado acuerdo en otorgarle a la participación un papel importante en la organización de las instituciones y en sus posibilidades de concretar objetivos. El valor de la participación se asienta en tres cuestiones fundamentales⁵⁵.

En primer lugar, se apoya en una concepción de la sociedad como una construcción de hombres libres, con derecho a intervenir en los procesos en los cuales se toman las decisiones que de un modo u otro afectan su vida. En este sentido la participación será el mecanismo a través del cual los actores de la escuela intervienen en la definición de las normas que regulan su propio comportamiento y que establecen el conjunto de derechos y obligaciones a los que están sujetos.

En segundo lugar, destaca la necesidad de contar con el compromiso de los actores para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional. En este caso el valor de la participación estaría dado por su capacidad de constituirse en un mecanismo a través

⁵⁵ Para abordar el conjunto de representaciones que sobre los vínculos escuela-sociedad tienen algunos docentes, retomaremos aquí la sistematización y comentarios que efectuáramos en ocasión de la consulta que se efectuó en la provincia de Río Negro en el proceso participativo de construcción de las bases del diseño curricular de nivel primaria (1989), sobre las influencias entre escuela y entorno.

del cual es posible suscitar colaboración en las tareas institucionales y construir un orden que tenga mayores posibilidades de efectivizarse.

En tercer lugar, resalta la necesaria contribución a la construcción de un régimen democrático.

Ahora bien, una vez rescatado el valor social e institucional de las actividades participativas, nos parece útil ahondar en las formas, grados y niveles que éstas puedan tener y las materias que se constituyen en objeto de la participación.

3.1.1 Niveles y formas de la participación

Hay distintas definiciones de las formas de participación. Consideraremos aquí dos de ellas. La primera se denomina *indirecta* y se concreta en la elección de los *representantes*, es decir de las personas en quienes se delega, por un cierto período, la tarea de considerar alternativas y decisiones vinculantes para toda la sociedad. La segunda es la *activa* o *directa* y supone la intervención del individuo en la gestión de la cosa pública. Tiene distintos alcances o niveles.

Se pueden distinguir cinco niveles de participación activa o directa: informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo y evaluativo.

El nivel informativo no implica ninguna acción ni influencia del individuo. Éste se limita a estar informado, o sea conocer, y capacitado para hablar de los acontecimientos que se suceden en la escena de lo público.

En el nivel consultivo se requiere a los individuos o grupos su opinión respecto de la conveniencia o no de tomar cierta medida. En general, la consulta no tiene valor vinculante. Influye y condiciona las decisiones, pero no las determina. Es frecuente que un directivo antes de tomar una decisión que afecta a toda la institución, realice una ronda de consultas entre los diferentes actores, con la finalidad de recabar ideas y sugerencias, medir por adelantado el impacto que podrán tener las futuras medidas y construir algún consenso alrededor de las mismas.

En el nivel decisorio, los individuos participan como miembros plenos en los procesos de toma de decisiones. En las instituciones organizadas tradicionalmente, sólo el cuerpo directivo tiene acceso a este nivel de participación. En la actualidad, como consecuencia de la valorización de lo participativo, se han ampliado los espacios compartidos de toma de decisiones.

En el nivel ejecutivo, los individuos operan sobre la realidad mediante la concreción o ejecución de las decisiones previamente tomadas. Los niveles de ejecución y decisión, en una institución, pueden estar en manos del mismo organismo y por lo tanto de los mismos individuos, o estar distribuidos en diferentes órganos o individuos⁵⁶.

El nivel evaluativo implica participar a partir de evaluar y verificar lo realizado por otro.

⁵⁶ La hipótesis de que la escuela sea una de las pocas instituciones a las que el Estado recurre, hablaría de una fragilidad del tejido institucional.

En cuestiones de participación es necesario, además, determinar la materia de que es objeto la participación. En educación, se pueden distinguir grandes áreas de intervención participativa que conciernen e involucran a distintos actores intra e interinstitucionales:

La pedagógico-didáctica,

La organizacional,

La administrativa,

La financiera.

En el interior de las instituciones escolares, pueden distinguirse particulares combinaciones entre actores, niveles de participación y materia de las mismas. En la escuela hay cuerpos que pueden ser consultivos para lo pedagógico y pueden tomar decisiones en cuestiones relacionadas con la convivencia, aspecto que atraviesa las distintas dimensiones de la institución. Para evitar conflictos desgastantes es importante que *la conducción tenga presente que es fundamental explicitar niveles y materias sobre los que se convoca*.

Las actividades participativas que se desarrollan en las instituciones escolares y que reúnen a los diferentes actores de la comunidad, reconocen algunos límites en su accionar que es necesario tener en cuenta.

3.2. Obstáculos y límites a la participación

Los límites más evidentes a la participación los proporcionan los propios actores y su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la institución y la propia institución. La capacidad y el interés en participar están fuertemente condicionados por cuatro tipos de cuestiones, condiciones históricas, condiciones socioculturales, la dinámica institucional y la especificidad de la institución escuela.

La historia nacional e institucional y la escasa tradición democrática de nuestro país, no ha permitido arraigar en las instituciones los valores participativos.

Por otra parte, ciertos condicionantes socio-culturales restringen la participación de algunos individuos: entre ellos podemos destacar el nivel de instrucción, la cercanía del ámbito escolar, la valorización social de la actividad participativa y el grado de interés que despierte la materia convocante.

La dinámica institucional y la complejidad de algunos de los procesos que en ella se desarrollan, obligan a quienes la conducen, a realizar una serie de intervenciones y a tomar decisiones sin poder disponer siempre del tiempo que requieren algunos de los niveles de participación que antes enunciábamos. Los acontecimientos que se suceden en una institución escolar exigen a quienes las dirigen tomar rápidas decisiones sobre las más variadas materias. Si sobre todo ellas se consultaran, se llevaría a la escuela a un permanente estado deliberativo y provocaría inmovilismo por la imposibilidad de los cuerpos directivos para procesar las demandas y darles respuesta. Por ello es importante el trabajo a mediano y largo plazo, con mecanismos de concertación que vayan constituyendo, y ofreciendo un marco de referencia para la toma de decisiones.

Por último, la especificidad de la institución requiere que algunos de los temas que deben ser atendidos sean abordados por aquellos que poseen un conocimiento experto. Esto circunscribe, para ciertas cuestiones, la amplitud de la convocatoria.

De los obstáculos y límites señalados se desprende un *riesgo* a considerar cuando se solicita alguna forma de participación: generar mayores diferencias en las instituciones educativas. En otras palabras, podemos estar promoviendo circuitos diferenciados entre las escuelas.

Generalmente se considera que la participación es deseada y buscada por los actores sociales. Muchas veces esto es efectivamente así. En otros casos, la participación que creemos deseada es, en realidad, temida y evitada. Es entonces cuando debemos generar estrategias para promocionarla.

Cuando se decide promocionar la participación es necesario tomar en cuenta numerosos criterios⁵⁷, entre ellos el principio que sostiene que la indiscriminación confunde y frustra, coartando las iniciativas de participación.

¿Cómo favorecer y facilitar la participación?

3.3. Organizar la participación

La creación de ámbitos participativos en el seno de las instituciones debe realizarse sobre la base de una clara asignación de niveles de participación y materias de intervención.

En consecuencia, cuando promovemos la participación es necesario que previamente se resuelvan puntos que hacen a la consigna de la convocatoria. Habrá que establecer y clarificar aspectos tales como⁵⁸;

Los ámbitos de intervención;

La composición del grupo, equipo u órgano colectivo: ¿quiénes lo integran?;

Las distintas categorías de los miembros, (miembros plenos con voz y voto, o sólo con voz, o sólo presenciales), y el criterio con el que se definen;

Las formas de elección de los participantes, en el caso de los órganos consultivos o colegiados;

La proporcionalidad de la representación (en el caso de que se haya convocado a diferentes actores y sectores institucionales);

La duración de los representantes en los cargos;

La frecuencia y periodicidad de las reuniones;

Los productos que se esperan (los grupos u órganos se constituyen alrededor de tareas, responsabilidades, acciones, problemas);

Los plazos que se otorgan para ejecutar los productos;

Los mecanismos para la toma de decisiones, (mayoría absoluta o simple de los miembros, o de los presentes);

Las atribuciones de los diferentes integrantes, etc.

La precisión en la definición de algunos de los criterios estará directamente relacionada con el grado de autonomía que se acuerda al grupo u órgano que se constituye, respecto a la creación de la normativa que regule a su funcionamiento. Este grado de autonomía dependerá a su vez de lo que se haya definido en la planificación institucional, de los objetivos y propósitos de la convocatoria, de la definición del nivel de participación que se demanda y del campo de intervención que se convenga.

⁵⁷ Así lo demuestra el discurso de esperanza de la comunidad y las investigaciones que se han realizado.

⁵⁸ Pizzorno, A.: "Introduzione allo studio della partecipazione politica", *Cuaderni di sociologia*; 31, XV, 1966.

Algunas de las cuestiones tratadas en este capítulo para el vínculo institución-comunidad en relación a la participación pueden retomarse y resignificarse en lo intrainstitucional. En efecto, en el interior de la escuela también se plantean las cuestiones relativas a los niveles y materias de participación.

Hay que tener presente que en lo intrainstitucional la participación no puede ni debe transformarse en un diluyente de la responsabilidad, que sobre la marcha de la institución tienen los distintos actores de acuerdo a la función que les ha sido asignada.

El desarrollo de procesos participativos dentro de la institución escolar debe considerarse un medio para el logro de climas institucionales más adecuados para el cumplimiento de las funciones específicas de la institución.

Elija, en su proyecto institucional para este año, un objetivo deseable para el que se requiere la participación de distintos actores (intra e interinstitucionales); redacte la consigna de la convocatoria tomando en consideración aquellos aspectos del apartado que acaba de leer que le resulten significativos y complételos con los que sean necesarios para establecer clara y explícitamente la convocatoria. Redacte la consigna.

Vivencias y convivencias

Las cuestiones relativas a la convivencia en los establecimientos educativos atraviesan toda la vida institucional, el conjunto de sus dimensiones y conciernen a la totalidad de sus actores⁵⁹.

Hablar de reglas y convivencia remite a las cuestiones de la disciplina⁶⁰, a lo permitido y lo prohibido así como a las sanciones y castigos que corresponden a la transgresión de la regla.

A su vez, generalmente se asocia disciplina a alumnos, “olvidando” que ella concierne a todos los actores⁶¹.

Antes de continuar: *¿cómo definimos las normas de convivencia?*

Las normas de convivencia no son otra cosa que el necesario conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre diferentes actores que comparten una actividad.

Estas reglas deben ser conocidas y admitidas por los miembros de los grupos que se constituyen en el establecimiento escolar y por la totalidad de sus actores.

Las reglas de convivencia escolar se justifican y legitiman, en la medida en que son necesarias para la realización de las actividades sustantivas. No tiene ningún sentido para los actores sujetarse a un conjunto de normas, si no es para obtener algo cambio. En el caso de las escuelas, ese algo es, tanto para alumnos como docentes, la participación en la transmisión y apropiación del saber que ha acumulado la sociedad.

⁵⁹ En el capítulo III de la ceca se abordan conflictos que pueden complementar esta cuestión.

⁶⁰ No se equivocará a los padres con la misma consigna si se trata de padres de niños que están en la escuela primaria, o de adolescentes que asisten al nivel medio. Estos últimos, por ejemplo, no siempre quieren incluir a los padres en el ámbito escolar. (Al respecto se han realizado distintas investigaciones, en particular las de Sonia Cigliutti y Ana María Bertrén. Los informes de las mismas pueden leerse en la *Serie materiales de difusión del Área Educación y Sociedad* No. 6; FLACSO, 1988.)

⁶¹ Estos criterios no están presentados en orden jerárquico, ni son excluyentes de otros que usted quisiera agregar. Para mayor precisión remitimos al artículo que sobre el tema publicáramos en la *Revista Propuesta Educativa*, No. 2, FLACSO.

¿Hacen falta reglas?

Cualquier grupo humano que pretenda realizar una acción compartida, necesita establecer reglas⁶² que regulen los comportamientos de cada uno de los actores para que éstos confluyan en la realización de la tarea común⁶³. En este sentido, las normas tienen como fin la construcción de un clima que permita el desarrollo de una actividad específica, es decir abren el espacio para que las tareas sustantivas puedan realizarse.

Cuando la escuela establece horarios a los que deben ajustarse docentes y alumnos y exige su cumplimiento, está creando las condiciones de hábito necesarias para el abordaje de una tarea sistemática. La aceptación de la norma que presupone el respeto de la rutina horaria escolar se justifica y sostiene en la tarea que se realiza en ese intervalo de permanencia en el establecimiento.

La aceptación de las convenciones escolares y de las normas que la gobiernan, son las que inician a los adolescentes en la aceptación de estos mismos mecanismos en la sociedad global.

Cuando en un establecimiento ocurren hechos generalizados y recurrentes de “indisciplina” deberíamos preguntarnos sobre las normas y reglas, su sentido y significación para los actores y sobre las actividades sustantivas que se proponen.

¿Quién define las reglas?

En las instituciones escolares organizadas según un estricto criterio de jerarquía, sólo los integrantes de los más altos estratos participan en la construcción de las reglas. En aquellas que han desarrollado mecanismos de participación, se amplía la cantidad de miembros que tienen la capacidad de intervenir en tal construcción.

“Tal vez este relato de Bernstein, E. Visitando Summerhill nos ayude a reflexionar. En la entrada del edificio principal le llamó la atención una serie de tableros completamente llenos de páginas y páginas de reglas mecanografiadas, acompañadas de las correspondientes penalizaciones. Un alumno de 15 años le comenta: hay más reglas en una escuela libre que en cualquier otra, aunque todas las hacemos para nosotros mismos.” (Convivencia, Espacios institucionales No. 3, C.P.E., Río Negro, 1990, pág. 3).

¿Cómo se construyen las reglas?

En algunos casos, las leyes definen en su texto las modalidades a las que se debe recurrir para establecer las reglas de convivencia, prescribiendo la creación, en cada establecimiento, de Consejos u otros cuerpos colegiados, y determinando su

⁶² No se trata de adherir a la prensa sensacionalista, que hace a veces la primera plana con acontecimientos de violencia escolar. Se trata de abordar el malestar y el sufrimiento institucional en el que pueden estar inmersos los actores.

⁶³ En las concepciones acerca de la disciplina en la escuela participan jugadores invisibles. Nos referimos a los límites que impone el orden social establecido. Así, por ejemplo, los sistemas autoritarios proponen asimilaciones sociales críticas y el desarrollo de conductas reflejas de obediencia a la autoridad. Los regímenes democráticos, por el contrario, se inclinan a favor de proporcionar a los jóvenes los instrumentos necesarios para la participación crítica y la intervención innovadora en el orden establecido. Lo específico de la escuela en que este proceso de socialización está inmerso en otro pedagógico por medio del cual los jóvenes reciben los saberes socialmente acumulados y seleccionados de acuerdo a la definición que el cuerpo social tiene de lo que es válido, correcto y apropiado para ser incorporado por sus miembros.

composición. En otro tipo de legislación esto no está explicitado. En ambas circunstancias está comprometida la acción de los equipos de dirección, quienes deben, en el primer caso, crear el contexto necesario para la puesta en marcha de lo indicado por la ley, garantizando la participación del mayor número de actores. En el segundo, están confrontados a la toma de decisiones acerca de cómo crear condiciones para resolver las cuestiones relativas a la convivencia.

Por otra parte, los equipos de conducción tienen la responsabilidad de compatibilizar los estilos con lo que cada docente, con cada grupo, define las maneras de resolver estos aspectos, con el proyecto y la política de la institución.

En todos los casos los directivos tienen una responsabilidad más: la de no generar injusticias y la de no avalar la impunidad.

¿Injusticias e impunidad?

En la institución se articulan dos dimensiones que determinan su manera de regulación de comportamientos:

a. El orden normativo, que identifica, clasifica y valora los comportamientos individuales en relación a los valores y objetivos de la institución. El orden normativo indica, prohíbe o permite comportamientos con el fin de regular los diferentes aspectos de la vida institucional. (los aspectos organizacionales, relacionales, etc.).

b. Los mecanismos disciplinarios que constituyen las estrategias institucionales que garantizan el acatamiento y ajuste de los comportamientos a las normas. Los mecanismos disciplinarios son el conjunto de castigos y recompensas que la institución intenta promover comportamientos de cumplimiento de las normas.

El equipo de dirección deberá prestar particular atención a dos riesgos:

1. La *injusticia*: Los comportamientos que se hallan institucionalmente permitidos o prescriptos y que en la acción son sancionados, configuran una *injusticia*. Un posible ejemplo serían aquellas conductas que los alumnos comúnmente realizan porque están permitidas, pero que en una situación específica reciben sanción.

2. La *impunidad*: se habla de impunidad cuando los comportamientos institucionalmente prohibidos son aceptados en las prácticas cotidianas sin sanción. El comportamiento prohibido puede quedar impune porque permanece oculto, o porque los responsables de la aplicación de la norma no proceden a establecer la sanción. Otra posibilidad es que el castigo no se cumpla ya sea porque se logró el perdón, ya sea porque existen formas eficaces de evadir el castigo o porque el castigo aplicado es irrelevante para el infractor y también para el resto del grupo. La impunidad conlleva un alto grado de disolución de lo normativo porque significa negar en el nivel de las acciones todos los acuerdos establecidos entre la institución y los individuos.

Un ejemplo particular

Para reflexionar sobre estas cuestiones sintetizamos las grandes líneas de una experiencia llevada a cabo por un docente⁶⁴, que adhiere a la corriente de pedagogía institucional (Oury, F; Vásquez A.; 1967 y 1971).

El profesor comienza su relato así:

“Como Oury, pensamos que para dar algo hay que poseerlo. Si quiero pasarlo, es necesario que, en mi clase, yo lo tenga, el Poder... Primera hipótesis: tener el poder para darlo. Entonces el primer día el profesor expone, decide, dicta, evalúa. Sin embargo, rápidamente, introduce, impone, actividades que pueden aportar un cambio real de las

⁶⁴ También los docentes están sujetos a reglas, que contemplan posibles sanciones y castigos.

relaciones. En particular decreta una reunión semanal de concertación del grupo (el Consejo) que dirige personalmente (al comienzo)... La animación de las reuniones se aprende, no se improvisa, es necesario manejar las técnicas y eso lleva tiempo. La mejor manera de fracasar es no dirigir.” (E. Debarbieux; CEE; ESF Ed.; 1990; p. 136).

A esta primera fase le suceden otras en la que los cambios en las relaciones se van construyendo. El profesor dirige el Consejo el primer mes, pone en marcha planes de trabajo, y se va construyendo un “código de palabras claves”, palabras que pueden ayudar al grupo a regular sus intercambios para que todos puedan tomar y usar la palabra. Se hace sentir la necesidad de una ley. El profesor, que ejerce el poder, quiere transferirlo al grupo, que al principio no lo quiere aceptar. Paulatinamente se establecen normas para resolver los conflictos. Las primeras normas establecidas por la clase son: “no insultar, ser amable, no ser racista, no robar”, se empieza así a crear el Reglamento de la Clase. Con el Reglamento, el grupo debe también resolver que va a hacer si éste no se cumple. Con largos períodos para gestar las normas éstas se van estableciendo y con ellas las sanciones. Son ahora a los alumnos los que, rotativamente, presiden el Consejo. La ley establecida evoluciona y con ella las formas de resolver conflictos. Al comienzo la ley era aplicada por todo y por nada; se logra luego que la ley sea para todos, pero no es ya necesario hacer una ley para todo.

Por supuesto esta breve síntesis sólo permite tener una aproximación al enfoque utilizado. Sin embargo, tal vez suscite comentarios e ideas: regístrelos para trabajar con otros colegas.

¿Qué de lo expuesto y comentado por usted podría ser utilizado en la elaboración de un código de convivencia en su establecimiento?

Acerca de los estilos frente a los problemas disciplinarios de convivencia.

¿Cómo reaccionamos cuando los conflictos son vividos como peligrosos y violentos?

¿Qué hacemos? ¿Qué hacer?

Primera decisión: ¿abstenerse o intervenir?

¿Abstenerse? Ésta puede ser una actitud casi “instintiva”, o bien el resultado de una especie de “cansancio” frente a las situaciones, una forma de evitar algo que nos cuesta encarar, o la consecuencia de la aplicación de principios teóricos.

La no intervención ocasional puede deberse a todo tipo de motivos. La mejor figura es aquella en la que decidimos no intervenir porque confiamos en la capacidad del grupo e autorregularse. Otra figura posible es la del que no interviene porque se niega a ver, o se pliega con una suerte de conformismo a sufrir los avatares cotidianos. También están aquellos que adoptan este criterio como posición sistemática para trabajar con los grupos.

Estas últimas alternativas nos suscitan interrogantes e inquietudes: Quizás porque conllevan demasiados riesgos. Entonces... ¿intervinimos?, ¿reaccionamos? E. Debarbieux⁶⁵ se interesó por registrar cómo reaccionamos, y creó un “inventario” de reacciones a partir del cual elaboramos el siguiente cuadro:

Reacciones “simplemente hacia fuera”:

⁶⁵ Para este tema puede verse lo trabajado en el capítulo III de la ceca acerca de la relación del sujeto con la institución.

Conjunto de reacciones, generalmente sin efecto duradero, para las que es posible pensar estrategias preventivas:

- “¡A la puerta!, ¡Al patio!”

- “Si no quieres estar aquí puedes salir, si te quedas deberás aceptar las normas.”

- “¿Quieres salir y regresar dentro de un rato?”

¿Es posible pensar que en lugar de llegar a situaciones que llevan al “¡Afuera!”, el afuera sea una estrategia preventiva? La clase al aire libre; la visita a la planta de producción; la investigación sobre la historia del barrio; la encuesta sobre la juventud; temas y razones para estar fuera, trabajando para adentro.

Hacia fuera, recurriendo a la autoridad:

Conjunto de reacciones que suponen que la solución vendrá desde el exterior. Sus efectos no siempre son previsibles ni deseables.

Se pueden evitar, con estrategias de mediación.

- “Tendrás que hablar con el director.” (La frase introduce, generalmente, el arsenal clásico: sermón, castigo, eventual exclusión.)

- “Tendrán que venir tus padres.” (Este pedido puede encubrir un desplazamiento de la responsabilidad: “espero que ellos te apliquen el castigo” o “espero que ellos logren lo que yo no puedo”.)

Hacia fuera, buscando que alguien se haga cargo:

- “Tendrás que ir al gabinete.” (Por supuesto, a veces, el gabinete puede mediar, orientar, derivar. Dependerá del pedido del docente y de la posición del gabinete que este recurso hacia el afuera no se transforme en un efecto indeseado.)

Todas estas reacciones pueden considerarse de relativo efecto, de impacto poco duradero y de alto riesgo. Por lo general no hacen sino postergar el problema.

Hay otros modos de incluir el “afuera”, entre éstos:

Solicitar el apoyo a colegas,

Solicitar el asesoramiento y acompañamiento de los equipos de conducción y supervisión,

Pedir el apoyo de técnicos para entender lo que ocurre,

Trabajar con otros colegas para reconsiderar las estrategias pedagógico-didácticas,

Solicitar la mediación o transformarse en mediador de conflictos,

Convocar a una reunión extraordinaria del consejo de clase,

Solicitar en reunión ordinaria en la que el consejo de clase trate el problema.

Las mencionadas son algunas de las estrategias posibles.

Seguramente usted habrá registrado algunas de estas reacciones en su establecimiento, y podrá integrar otras a su repertorio.

a) Haga un listado de las más usuales. Tal vez esto pueda ser un tema para estudiar y pensar con su equipo de dirección.

b) ¿Podría ser este listado el punto de partida de un intercambio a efectuar con su equipo de docentes? Si así fuera, elija bibliografía de apoyo sobre temas relacionados, (recuerde lo que señalamos en el capítulo II, sobre lo que hay que evitar en las reuniones: es particularmente pertinente en el tratamiento de las cuestiones que estamos trabajando.) Registre su posición al respecto, analice ventajas y riesgos, luego tome la decisión.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Antúnez, Serafín. **Hacia una nueva gestión escolar. El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares** en Gestión Escolar. Programas y materiales para el estudio 6º semestre. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 123 – 144

Carbonell, Jaume. (2001). **“Una democracia para favorecer la innovación”** en La aventura de innovar. El cambio de la escuela. Madrid: Morata, pp. 92-119

Conde Flores, Silvia Lourdes. (1998). **“Enseñanza autoritaria o enseñanza permisiva. ¿Falsa tensión en la educación democrática?”** en La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. México: El perro sin mecate, tesis DIE.

Conde Flores Silvia (2004) Educar para la Democracia. **El apoyo al trabajo docente en un contexto democrático**, Cuadernillo de Gestión Escolar Democrática No.1. México DF.

Conde Flores Silvia (2003) Educar para la Democracia. **La Educación Ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas**. México, Instituto Federal Electoral

Conde Flores Silvia **Propuestas para construir una gestión escolar democrática** (2001) (Documento interno de la DECEyEC-IFE). México DF.

Frigerio, Graciela y Margarita Poggi. **“Actores institucionales y conflicto”** en Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, pp. 55 – 69

Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti. (1994). **“La dimensión comunitaria” en Las instituciones educativas**. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, pp. 97 – 117.

Schmelkes Sylvia **Calidad de la educación y gestión escolar**. Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los procesos de reforma en la educación Básica, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, y celebrado en San Juan del Río Querétaro, del 5 al 8 de noviembre de 1996.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Barreiro, Telma. (1996). **Educadores con vocación democrática**. Revista Novedades Educativas.

Buxarrais, María Rosa [et al]. (2001). **La educación moral en primaria y en secundaria**. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México

Cascon Soriano, Paco y Greta Papadimitriou. (2000). **Resolución no violenta de los conflictos**. El perro sin mecate. Aguascalientes, México.

Chávez Carapia, Julia del Carmen y Luis René Quintana. (2001). **La participación social en la ciudad de México: una redimensión para delegaciones políticas y municipios**. UNAM. México.

Estrada Saavedra, Marco. (1995). **Participación política**. Editorial Plaza y Valdés y la UIA. México.

Duart , Josep M. (1999). **La organización ética de la escuela y la transmisión de valores**. Editorial Paidós. Barcelona.

IFE. (2000). **Fortalecimiento de la democracia a través de la educación cívica**. Conferencia Internacional. México.

IFE. (2000). Foro de educación cívica y cultura política democrática. México.

Latapí Sarre, Pablo. (1999). **La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana**. Plaza y Valdés Editores – CESU – UNAM. México.

Laveaga, Gerardo. (2000). **La cultura de la legalidad**. UNAM. México.

Namo de Mello, Guiomar. (1998). **Nuevas propuestas para la gestión educativa**. SEP- Biblioteca para la actualización del maestro. México.

Palacios Gento, Samuel. (1994). **Participación en la gestión educativa**. Editorial Santillana. Madrid.

Papadimitriou Cámara, Greta. (1998). Educación para la paz y los derecho humanos. Distintas miradas. **El perro sin mecate-UAA-AMNU. México**.

Rodríguez Zepeda, Jesús. (1996). Estado de derecho y democracia. **Cuadernos de divulgación de la cultura democrática 12**. IFE. México.

Sales Ciges, Auxiliadora y Rafaela García López. (1997). **Programas de educación Intercultural**. Desclée de Brover. Colección aprender a ser. España.

Schmelkes, Sylvia. (1197). **La escuela y la formación valoral autónoma**. Castellanos Editores. México.

Woldenberg, José y Luis Salazar. (1995). “Principios y valores de la democracia”. **Cuadernos de divulgación de la cultura democrática 1**. IFE. México.