



Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas



Mariana Rossi y Cristina Allevato

Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas

Mariana Rossi y Cristina Allevato

371.2

Ros.

Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas.

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008

112 pp., 22x15 cm

ISBN: 978-980-7119-07-8

Descriptores: Formación de directivos; educación y ética; filosofía de la educación.

Colección “Formación de Directivos”

Autoras: Mariana Rossi y Cristina Allevato

Equipo editorial: Beatriz Borjas, Silvana Gyssels

Diseño y diagramación: Equis Diseño Gráfico

Diseño de portada: Cooperativa Mano a Mano

Ilustración de portada: William Estany Vázquez

Corrección de textos: Ceteris Paribus

Impresión: EDITORA CORRIPIO C. POR A.

Edita y distribuye: Federación Internacional de Fe y Alegría

Calle Cayetano Rodríguez 114, Gazcue

Código postal 10205

Distrito Nacional, Santo Domingo

República Dominicana

Teléfonos: (809) 2212786

Fax: (809) 6895276

federación@feyalegría.org

Publicación realizada con el apoyo de:

Ministerio de Asuntos Exteriores - Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

Centro MAGIS

© Fe y Alegría 2008

Hecho el depósito legal de Ley

Depósito legal: 6032008370767

ISBN: 978-980-7119-07-8

Caracas, febrero 2008

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	7
1. ¿De qué trata este libro?	7
2. Los relatos de los directivos	9
CAPÍTULO 1	
¿De qué hablamos cuando hablamos de valores y principios?	17
1. Empecemos hablando de valores... ¿A qué llamamos valores?	17
2. Seguimos definiendo... ¿Qué es un principio?	19
3. Los principios se explicitan en las metas institucionales	21
4. Los principios se explicitan en las normas	22
5. Lo implícito y lo explícito en la normativa	23
6. La reflexión sobre los principios	24
7. Buscando acuerdos institucionales: la construcción de los principios	27
CAPÍTULO 2	
Los principios que guían nuestra práctica	29
1. El escenario en el cual se juegan los principios	29
a. La red social	29
b. Primera reflexión: la ruptura de la red social	30
c. Segunda reflexión: cómo actuamos frente a los "otros"	31
2. La justicia social como principio	35
a. Analizando el concepto de justicia social	35
b. La justicia social y la educación	36
c. La justicia curricular como un aspecto de la justicia educativa: ¿cómo podemos llevar a cabo la "justicia curricular"?	37
d. ¿Cómo se ejerce en la escuela la justicia educativa?	39
3. La solidaridad como principio	40
a. ¿Qué puede hacer la escuela?	42
b. La promoción de la persona como principio	43

4. La autonomía de la persona como principio	44
a. ¿Cómo promover el desarrollo de la persona en el ámbito educativo?	44
b. Promover procesos de construcción del individuo	45
c. Promover la construcción de una identidad narrativa	46
d. ¿Qué pasa en nuestras escuelas? La escuela como promotora de proyectos de vida	48

CAPÍTULO 3

Los principios en acción	71
1. Los actores sociales en la escuela	72
2. Formas de afrontar el conflicto	73
3. La escuela como organización de difícil gestión	74
4. El trabajo político del directivo	77
Bibliografía	107

PRESENTACIÓN

La colección **Formación de Directivos** se enmarca en el Programa de Formación del Personal de la Federación Internacional de Fe y Alegría como parte de un proyecto que pretende “propiciar la formación y la alta capacitación del personal directivo y técnico de las oficinas nacionales, los centros y programas de Fe y Alegría en todos los países, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación popular y demás acciones de promoción social que realiza el Movimiento”¹.

Este proyecto tiene como objetivos:

- Desarrollar estrategias formativas para la conformación de **equipos directivos**.
- Promover la **formación reflexiva** para la acción y la toma de decisiones del director y equipos directivos.
- Brindar **herramientas** de formación tanto de **carácter teórico como práctico** para ampliar el marco de reflexión y acción.
- Establecer como ejes de trabajo **el análisis de contexto, la gestión pedagógica, la gestión institucional, el rol del directivo, principios y herramientas y el análisis de casos para analizar la realidad**.

En este último objetivo se encuentran las líneas abordadas por la colección, buscando ampliar la experiencia y el compromiso de nuestros directivos para mejorar la labor en los centros educativos.

Las políticas públicas de formación de directivos en nuestro continente no han tenido el mismo impulso que aquellas dirigidas a los

¹ II Plan global de Desarrollo y fortalecimiento Institucional 2005-2009.

docentes. Sin embargo, cada vez más se pone en evidencia que introducir la innovación en los centros educativos pasa por reconocer el papel de los directivos en la gestión y el liderazgo en la organización de la comunidad educativa. Por ello, esta colección quiere contribuir a la formación de un personal que juega un papel importante en el logro de una educación pública de calidad, una meta en la que estamos comprometidos como movimiento de educación popular integral.

También queremos agradecer a los diferentes autores que participaron de la colección por ampliar la reflexión de Fe y Alegría, y acercarnos otros puntos de vista, otras miradas, conocimientos al accionar de nuestro movimiento, permitiendo así entablar un diálogo con otros que nos enriquece.

Por ese motivo invitamos a los directivos a participar de la experiencia de lectura y reflexión de esta colección, y a formar parte de este proyecto que trasciende las fronteras de un país y se convierte en una vivencia latinoamericana.

Padre Jorge Cela

Coordinador General de la
Federación Internacional de Fe y Alegría

Santo Domingo, agosto 2007

INTRODUCCIÓN

1. ¿De qué trata este libro?

Cuando el directivo de un establecimiento escolar propone establecer nuevas formas de organización curricular considerando incluir a los alumnos menos favorecidos, cuando decide inscribir en su escuela a un alumno con antecedentes penales, sabiendo que gran parte de la comunidad educativa discutirá dicha opción, cuando decide permitir a un docente instalar un comedor los fines de semana, o cuando se ocupa de un niño que ha sufrido un accidente porque los docentes están atendiendo a sus alumnos en las aulas, está actuando teniendo en cuenta los principios que guían su accionar. Explícitos o implícitos, estos principios siempre están, y son los que nos acompañan en las decisiones cotidianas.

En este libro, realizaremos un recorrido alrededor de estos principios que orientan nuestras prácticas y que, como una brújula, nos indican el camino por seguir y atraviesan nuestro quehacer cotidiano.

A lo largo de este libro, también podremos observar que la tarea directiva nos presenta dilemas o situaciones en las que nos vemos en la necesidad de elegir, y que acarrearán algunas consecuencias o situaciones conflictivas que deberemos enfrentar. Por ejemplo, si un director incorpora en la escuela a un alumno con antecedentes penales, deberá saber que esto generará la oposición de algunos padres, docentes y también alumnos. Si un director propone llevar adelante algunos cambios curriculares (que él y su equipo consideren legítimos) deberá saber que esto podrá generar conflictos en la administración. Estas situaciones que ocurren día a día nos llevan a considerar que nuestras escuelas, como toda organización social, son complejas y requieren que estemos

atentos a los principios que orientan nuestros actos, ya que son los que nos permiten justificar y encontrar las razones por las que hacemos lo que hacemos.

A lo largo de este libro, usted podrá recorrer e iluminar su práctica como directivo; para eso, presentaremos una serie de relatos para la reflexión, intentando mostrar lo que consideramos los “retos” que a un directivo de escuela se le presentan a lo largo de su carrera profesional y los principios que los sustentan.

Recorreremos estos principios en los relatos de cuatro directivos: Ramón, Oscar, Ángela y Marina, que eligieron compartir su práctica y llevar adelante el día a día juntos. No están cerca físicamente sino que cada uno está en su escuela: una muy concurrida, otra pequeña, una urbana, otra rural, pero sí están cerca desde el afecto y fundamentalmente desde el compromiso que la profesión de directivo sostiene con la sociedad. Los invitamos, entonces, a que en medio de la sobrecarga y el vértigo que muchas veces impone la práctica directiva:

- **Reflexionemos** sobre lo que hacemos y fundamentalmente verifiquemos las razones por las cuales hacemos lo que hacemos y
- **Encontremos** otras razones, a veces ocultas, que guían nuestras prácticas.

Decidimos recurrir a relatos de directores porque nuestras prácticas se basan en nuestras intenciones, en las experiencias que hemos tenido y en las personas que hemos llegado a ser. Y para recobrar los fundamentos de nuestras prácticas, los principios que las sustentan y las originan, es necesario basarnos en nuestras biografías, o en las historias de vida que dan cuenta de nuestro crecimiento y desarrollo como directores. Analizar estas narraciones nos brindará excelentes oportunidades para la reflexión personal, para reconsiderar nuestras intenciones y para definir cómo podemos y queremos cambiarlas. Oscar, Ramón, Ángela y Marina asumieron el desafío de compartir sus narraciones e historias de vida, y el riesgo de exponerse y presentarse como personas vulnerables frente a un colega.

Presentaremos situaciones, preguntas y expondremos algunas razones con la idea de que ustedes puedan plantearse interrogantes y construir sus propias respuestas. Incorporar la dimensión ética implica,

ante todo, proponer la mejora de la práctica docente como proceso de reflexión crítica, poniendo el acento en la relación entre las prácticas escolares y el potencial humano de emancipación (Bathes, citado por Baz y otros, 1985).

¿Qué nos preguntaremos en este libro?

- ¿Cuáles son los principios que sostiene la escuela como institución?
- ¿Están todos presentes en el accionar cotidiano de una escuela?
- ¿Cómo podemos construir los principios que la sustentan?
- ¿Cuál es el rol del director frente a la construcción de los principios?
- ¿Qué herramientas nos permiten trabajar algunos de sus planteos?

2. Los relatos de los directivos

A continuación, presentaremos cuatro cartas escritas por directivos que narran diferentes situaciones vividas en el desempeño de su rol.

Leamos las cartas:

Querido Oscar:

Te escribo para ver si puedo ordenar mis ideas. Creo que la conversación del otro día me hizo bien, poder hablar de viejos tiempos y de los problemas de hoy y ver cómo los resolvemos. ¡Cuántas cosas pasan por esta escuela! ¿Tenemos que ordenarlas todas? ¿Todo lo tenemos que hacer nosotros? A veces siento que estamos lejos de todo y cerca de lo que no nos hace bien.

Hoy cuando llegué a la escuela ya estaban esperándome: una madre, una maestra y un chico que antes de entrar a clase se había lastimado. Creo que lo más sencillo fue atender al niño: con una venda y un cariño volvió al aula. Los adultos nos volvemos problemáticos, la mamá se quejó de que la maestra no lo quiere, y que le llama la atención todo el tiempo...

Es una escuela muy grande rodeada de una pobreza que hace difícil educar. Hay días en que me siento sin respuestas, otros en los que me parece que encontramos soluciones, y otros que me quedo sin palabras.

Miro el patio. Es el recreo largo. Los niños jugando, algunos a la ronda, otros a la escondida, el ruido es ensordecedor. Las maestras de los grados inferiores están de turno y cuidan el recreo. Son seis, dos están ausentes según dice el informe diario. Algunas toman todas las licencias que pueden. Se cansan de tanta pobreza, de no poder dar respuestas, dan prioridad a sus proyectos personales, se quieren ir de la escuela. Pero, ¿qué pasa con las que siguen viniendo, con las que tratan de no faltar?

Debajo del árbol, sentada en el banco riéndose con las otras chicas está Rosita, ya se le nota la panza, tiene un embarazo de 5 meses, estamos tratando que venga todo lo que pueda a la escuela. Tiene 14 años. La madre cree que fue el tío. La chiquita debe tener miedo y no dice ni una palabra. Otras madres se quejan porque no quieren que sus hijas vean a una niña embarazada. Tienen miedo al “contagio”, al mal ejemplo. Por eso me estaban esperando las madres en la puerta.

¿Por qué elegí esta profesión? Mi madre quería que fuera abogado. La fatiga se me cuele por los huesos. Hoy martes, sigo escribiendo sin parar. Creo que así descargo mi impotencia y esta sensación de no poder hacer nada.

Anoche llegué a casa y me puse a leer una fotocopia de gestión... de tanto resolver problemas de la vida diaria casi no sé nada de qué es ser directivo...

Muy temprano me vino a buscar el portero a casa. Presentí algo malo. Se lo veía asustado. Habían entrado ladrones a la escuela, se llevaron las pocas cosas de valor que había, rompieron y ensuciaron todo lo que encontraron. Hubo que suspender las clases y reorganizar el comedor. Las maestras y algunos chicos lloraban. Yo tengo un nudo en la garganta, sé que fueron unos chicos que supieron ser alumnos de esta escuela. No quiero llamar a la policía, eso no sirve, pero tampoco sé si sirve no llamarla...

Desde hace un mes, por la noche, un grupo grande de jóvenes se sientan en el arco del portón, algunos han sido alumnos de la escuela

y abandonaron. Cuando entra la noche toman alcohol y seguro se drogan. A veces pelean duro entre ellos. Hace quince días llamó el portero y me dijo que iba a avisar a la policía, le pedí que me esperara. Creo que todavía podemos hacer algo con ellos... se nos han ido y yo me siento responsable. Tienen unas historias muy complicadas, donde hay mucha violencia, muerte, abandono y soledad, hablamos otro idioma y no nos entendemos más.

La semana anterior, se pelearon. Los vecinos llamaron a la policía. Hoy nos encontramos la escuela robada y sucia. En un pizarrón con letra insegura escribieron BUCHONES².

Estoy dolido... pero no todo es malo; hubo respuesta de las familias y de los alumnos para arreglar la escuela, veías a chicos trabajar tanto, dos madres barren las aulas, las maestras sacaron algunos bancos para lavarlos...

¿Dónde nos equivocamos? ¿Qué podemos hacer? ¿Lo tenemos que hacer nosotros?

Un abrazo. Ramón

Querido Ramón:

Con alegría encontré tu carta. Sin embargo, a pesar de tu pesimismo, algunas "cosas buenas" siguen pasando o tenemos que intentar que pasen: podemos pensar juntos, muchos niños siguen viniendo a nuestras escuelas y se los ve contentos, algunos maestros trabajan mucho y también los padres se acercan a la escuela. Pero parece cierto que el mundo cambió, y ahora está más oscuro y conflictivo...

Las cosas por aquí también se complican, aunque tengamos asfalto en todas las calles y nos hayamos olvidado cómo se saca agua del pozo. La miseria y sus problemas no nos han esquivado. A veces me pregunto, qué será más difícil: una escuela de nivel elemental o una de nivel superior.

² Delatores.

Te cuento un caso a ver qué se te ocurre. A la noche tengo un curso donde hay varios alumnos con proceso judicial, eso significa que un juez los obliga a terminar la escuela porque son menores, y están acusados de delitos y procesados. Es frecuente encontrar dos o tres policías de custodia en la puerta o en el patio. Están cuidando a “mis alumnos”. No le puedo decir que “no” al juez. Como no sabía qué hacer, los reuní a todos en la misma división del turno noche. En su gran mayoría los alumnos de la noche son adultos, eso me facilita el trato con los padres, o sea, no vienen para nada... Así las cosas... los compañeros y los profesores que pudieron pidieron el pase a otras aulas u otras escuelas. Se quedaron aquellos a los que no les quedaba otro remedio. Fue tal el desorden en la escuela, que me tuve que hacer cargo de un curso de geografía, no tenía profesor para cubrir el curso... Bueno, no te rías, así empezamos vos y yo: enseñando los puntos cardinales, ¿te acuerdas?... Fue toda una experiencia: planificar, preparar las clases nuevamente, es bueno ponerse en el lugar del profesor otra vez. Hasta que llegué al aula. Este grupo pasó por situaciones de las que yo no tenía idea: abandonos, no tienen afectos verdaderos, malos tratos, y se les nota... Se acabaron los pobres mansos. Estos son bravos.

¿Qué se le puede enseñar a un adulto sentado en un banco con una causa judicial por robar autos, por falsificar tarjetas de crédito?

Bueno y ahí estamos tratando de pensar.

Un abrazo. Oscar

Mis queridos:

Yo también me uno a la charla, es como seguir conversando bajo la parrá como cuando éramos estudiantes. Me gustó la idea de pensar juntas algunas alternativas a esto que nos preocupa y a veces parece que no le encontramos solución. Hoy es un día de éstos, apliqué todas mis recetas, salí al patio, me senté en un aula un rato, me acordé de buenos tiempos. ¿Siempre tenemos que tener la respuesta acertada?

Mi abuela contaba un cuento que decía algo así como: ... “una tarde el diablo había decidido vender todas sus cosas, las puso sobre la mesa y las sacó a la vereda. Y ahí estaban: la guerra, la envidia, los

malos pensamientos, la ira, el rencor y muchas otras de éstas que acompañan la condición humana, acomodadas esperando que alguno las comprara. Cuando ya quedaban pocas pasó un señor y las miró cada una de ellas, como estudiándolas, como midiéndolas. Preguntó el precio de cada una: de la guerra, que era cara pero complicada, había que comprarla de a dos; de los malos pensamientos, que eran muchos y ocupaban mucho espacio; y siguió hasta que preguntó por uno chiquito y suave, que parecía fácil de llevar y de poner sobre cualquier cosa: el desaliento... de todos era el más caro, tanto valía que no se podía comprar. Fue así que poco a poco el diablo vendió todo o casi todo, pero se quedó con el desaliento... Así que hay que tener cuidado, porque cuando al diablo se le acaban las herramientas, acude al desaliento”.

A veces me pasa, lo siento cerca, me abraza, pero otras veces yo le gano y me pongo a trabajar.

Por eso ahora les escribo porque sé que están del otro lado y que nos unen esas ganas de “hacer escuela” y de trabajar por lo nuestro todos los días.

El entramado social se suelta como una red de equilibrista que se rompe, que no sostiene; no sostiene a la escuela, no sostiene a la familia, y es así como perdemos a los niños y niñas, se nos caen y no los podemos recuperar... ¿Quién falló? ¿Dónde fallamos nosotros? Me acordaba de vos, Oscar, y tus “alumnos” cuando tenían frío y fuiste a comprar comida y así pudiste empezar a enseñar paralelos y meridianos...

Esta semana vinieron a la escuela unos técnicos del Ministerio con un programa sobre lectura en la escuela; parece que llegan libros, el programa parece bueno y hay un grupo de maestros que se mostraron entusiasmados, voy a ver si hago una reunión y le ponemos ganas al asunto y así salimos de la rutina. Creo que hay que ir por allí y empezar a generar propuestas...

¿Cuál es la función de la escuela? ¿Cómo logramos que los chicos aprendan lo que tiene que aprender?

Los abrazo. Ángela.

Mis queridos:

Me sumo a la “conversación” y pienso en voz alta, pienso con ustedes, pienso rápido...

Veo el cerro azul, el río, la arboleda... Hace poco que llegué aquí, pero siempre quise estar en este lugar. Mis alumnos son hijos de pastores de ovejas y de una comunidad indígena. A las familias les cuesta desprenderse de sus hijos para enviarlos a la escuela porque los necesitan para que ayuden en las tareas, otros desconfían. Pero sí es cierto que aquí los cuidamos, les damos de comer, los abrigamos, y eso es importante para ellos. Muchos se quedan a dormir en la escuela y vuelven a su casa los fines de semana; otros no vuelven durante meses.

La mayoría de los padres apenas sabe leer y escribir. Son gente silenciosa, que habla poco y entiende la comunicación de otra manera.

Tengo 20 alumnos, estoy como directora con una maestra a cargo. Ahora nos enviaron una cocinera; yo hubiera necesitado otra maestra, pero en la municipalidad se resolvió otra cosa. ¿Quién sabe por qué? De todos modos, cualquier ayuda es bienvenida.

Tengo como alumno a un chiquito con síndrome de down y no tengo maestra integradora o alguien que lo pueda ayudar, ¿qué hago? ¿Les digo a los padres que no lo traigan, que mejor se quede con ellos en el rancho? Ellos piensan que yo le puedo enseñar algo...

Me hice cargo de los más grandes. Los separé por edad. Muchos de ellos no dominan el castellano, lo comenzaron a aprender cuando ingresaron a la escuela. En sus casas hablan wichi³. Pensé mucho cómo integrar a la familia, cómo traer su presencia a la escuela, están lejos y sienten todo esto como ajeno. Los libros de lectura que nos envía el Ministerio hablan de otro mundo, no del suyo. (¿No serán los mismos del programa que vos comentas, Ángela?)

La maestra del otro grupo propuso una tarea para el receso invernal: cada niño tiene que traer de su casa una historia contada por sus padres o de sus abuelos, puede ser una anécdota o una leyenda. Una

³ Grupo indígena que habita en la zona del chaco sudamericano.

vez que las tengamos todas vamos a trabajarlas con ellos. Nos pareció una forma sencilla de “traer la familia” a la escuela. Además la cocinera es wichi, ella nos puede ayudar a traducir algunas palabras que no entendamos y también a entenderlos a ellos en su idioma. Tratamos de que no lo pierdan, pero se nos hace complicado...

Los wichi, los pastores y nosotros somos como tres mundos distintos... tenemos otros códigos, otros valores y muchas veces me cuestiono hasta dónde “tirar de la cuerda”, hasta dónde presionar...

Hay un niño con una enfermedad en el corazón, estoy haciendo los trámites para que lo operen, me dijo el médico que es sencillo. Como respuesta de los padres tengo el silencio. Ellos siguen yendo a que el chamán lo vea...

¿Hasta dónde puedo interferir, cuál es mi límite?

Los abrazo, Marina.

CAPÍTULO 1

¿De qué hablamos cuando hablamos de valores y principios?

En la actualidad, el tema de los valores ocupa un lugar de importancia en la vida de la escuela y en la formación de niños y jóvenes. Los cambios en el mundo de hoy, la familia y la crisis de cohesión social marcan diferencias en las relaciones entre las personas y los distintos grupos sociales. Estos cambios en la vida personal, familiar y social nos llevan a preguntarnos hacia dónde vamos, qué personas tenemos que formar, en qué las queremos formar, hacia dónde encaminamos nuestras acciones formativas.

Por eso, en la vida institucional, en el Proyecto Educativo y en el currículo, se definen los contenidos, valores y principios que queremos llevar adelante para formar a nuestros alumnos.

1. Empecemos hablando de valores...

¿A qué llamamos valores?

En las cartas leímos:

“...Pensé mucho cómo integrar a la familia, cómo traer su presencia a la escuela...”

“Tengo como alumno a un chiquito con síndrome de down y no tengo maestra integradora o alguien que lo pueda ayudar, ¿qué hago?...”

“A la noche tengo un curso donde hay varios alumnos con proceso judicial, eso significa que un juez los obliga a terminar la escuela porque son menores, y están acusados de delitos y procesados.”

Comenzaremos este apartado definiendo un concepto que utilizamos cotidianamente y sobre el cual reflexionamos cada vez que nos enfrentamos a alguna situación o problema, y al que también recurrimos cuando tenemos que pensar en cuáles son las intenciones pedagógicas que sostiene o debería sostener nuestra escuela y nuestro quehacer cotidiano: ¿qué es un valor?

Existen muchas definiciones del término “valor”. En general, podemos decir que los valores son ideales o creencias básicas que orientan y regulan la conducta de las personas ante diversas situaciones. No son objetos observables, no son cosas, son más bien ideales que se ubican en un plano normativo. Su realización o existencia depende del criterio y de la preferencia de las personas, del modo en que ellas los valoran.

También se señala la existencia de valores que prevalecen tanto en situaciones generales como en situaciones particulares, por encima del agrado o desagrado de las personas, independientemente de su propio punto de vista. Estos valores son de tipo ético y moral, y tienen como horizonte el bienestar común.

Rokeach (Bolívar, 1995) define dos tipos valores: por un lado, los estados terminales de existencia, como metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican con valores morales. El autor ubica entre ellos la libertad, la tolerancia, la igualdad, la solidaridad, etc. Y por otro lado, los valores instrumentales, como estadios deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Aquí señala el compartir, la ternura, la cooperación. Los valores terminales se manifiestan a través de la puesta en práctica de los valores instrumentales.

Los valores son cualidades, no existen por sí mismos sino que necesitan un elemento al cual añadirse: objetos, acciones, ideas, etc. Tienen polaridad en tanto que son positivos o negativos, es decir, el valor positivo (por ejemplo, la bondad) tiene su contraparte negativa (la maldad), y tienen jerarquía en tanto que son superiores o inferiores, pues toda persona y sociedad establecen de manera dinámica una escala de valores y priorizan unos valores sobre otros ante determinadas circunstancias. Podemos hablar de diversidad de valores, ya que existen valores éticos, estéticos, económicos, intelectuales, religiosos, sociales.

En tanto expresiones de estimación o apreciación de algún objeto, bien o persona, los valores son cambiantes según la cultura y el contexto histórico-social, y pueden cobrar distinto significado en diferentes grupos sociales.

Una de las funciones que tiene la escuela es precisamente ayudar a que las personas construyan su propia escala de valores y los analicen críticamente, para establecer prioridades ante las situaciones que se les presentan.

La escuela también fomenta la educación en valores para la formación personal y para la constitución de un colectivo o un modelo de sociedad basado en ciertos valores que hacen posible la convivencia. Esto es lo que González Lucini (2001) llama “valores básicos” y cuya referencia y concreción pueden encontrarse en la Declaración Universal de Derechos Humanos: la paz, la libertad, la igualdad, la justicia y la solidaridad. Éste es un aspecto fundamental de la función social de la institución escolar.

2. Seguimos definiendo... ¿Qué es un principio?

Un principio constituye una base teórica que implica un determinado modo de proceder, ya sea físico, espiritual o moral. Es una proposición o formulación cuyo contenido es un fundamento que organiza los modos de relación o estructuración de la vida en diferentes espacios. Son principios, por ejemplo, las leyes químicas o físicas, éticas o jurídicas, las leyes de un país o los mandamientos.

En el campo de la educación, específicamente de la Educación Popular, un principio sería la transformación social o el partir de la realidad y las necesidades de los educandos. Ambas formulaciones constituyen bases filosóficas y pedagógicas de donde deben derivarse modos de proceder específicos conectados con el principio.

Los principios están dirigidos a la razón y se adoptan desde el intelecto; como formulación teórica están establecidos en una sociedad o un grupo independientemente de la valoración que les confieren los sujetos que forman parte de esos grupos, aunque en su contenido reflejan determinados valores implícitos. Por ejemplo, “no matarás” lleva implícito

el valor de la “vida” como se desprende de lo no dicho; sin embargo, aunque se lo acepte intelectualmente, no necesariamente tiene una adhesión efectiva por todos los individuos ni es una preferencia.

Aunque es probable que se pueda llegar a un consenso sobre determinados principios, lo cierto es que incluso los más aceptados comúnmente admiten varias lecturas, por lo que es preciso que la institución los defina y explicita claramente, y que luego los incluya en su proyecto institucional garantizando cierta rigurosidad que favorezca su aprendizaje a nivel institucional.

Para el marco que queremos darle a este trabajo, los principios son lo que rige de forma ética, ideológica y teórica el accionar y la vida institucional.

Apropiarse de estos principios y actuar en correspondencia implica y exige una conducta ética que hay que trabajar de manera personal, institucional y social. Tener principios a los cuales adherimos y valoramos implica una actividad permanente de formación, reflexión, consenso, respeto y actuar sobre la base de esos principios.

La atención a estos aspectos demanda un perfil de directivos que deberán implicarse en una visión de escuela particular y, a partir de allí, impulsar políticas, prioridades, planes y procedimientos coherentes con aquellos principios y valores enunciados.

Desde estas perspectivas, la tarea del directivo cambia y requiere ante todo:

- **Una posición ética** que permita formar a otros en una conciencia crítica, con actitudes y valores en relación con los principios que queremos instaurar.
- **Una persona sensible** a los procesos de construcción de significados que guían la vida de la escuela y que son característicos de las relaciones interpersonales por las cuales dichos significados se reflexionan y negocian.
- **Un promotor de la cultura colaborativa**, que facilite a todos los miembros de la organización la participación en la definición de objetivos comunes, coherentes con los principios que orientan la actividad general.

3. Los principios se explicitan en las metas institucionales

Toda organización escolar define un conjunto de principios que especifican qué es lo que se considera deseable en un determinado momento en la escuela. Estos principios orientan la labor educativa en sus diferentes dimensiones (pedagógica, organizativa y de gestión, pastoral y de relación con la comunidad) y se explicitan de alguna manera en el proyecto central. Por ejemplo, Fe y Alegría valora “la alegría” como estado de vida a tal punto que identifica el nombre de la institución con ella y, como consecuencia de ese valor, formula como principio para la acción educativa “una pedagogía de la alegría”, principio que imprime orientación al modo de proceder de la institución en las relaciones sociales que se establecen en sus centros.

Además de los principios, en la escuela y en otras organizaciones sociales, se persiguen de manera explícita o implícita un conjunto de metas que orientan y brindan intencionalidad y coherencia a las acciones que se desarrollan diariamente. Esas metas definen lo que es importante para la escuela y, por lo tanto, lo que ésta pretende conseguir. Estos propósitos, finalidades o metas también llevan implícitos los valores y principios que se sostienen y quieren transmitirse en la escuela, lo que es –y no es– importante para ella.

No siempre todos los sujetos del centro educativo interpretan de la misma manera los valores, principios y metas, por ello es necesario consensuar los significados para poder tener un mismo criterio al momento de llegar a la acción. Por ejemplo, podemos sostener que en nuestra escuela nos comprometemos con la libertad de expresión, ahora bien ¿todos los docentes entienden lo mismo por este principio? Seguramente no. Habrá que establecer mecanismos rigurosos para poder llegar, aunque sea parcialmente, a un consenso acerca de lo que cada uno de los participantes que da vida a la institución entiende por libertad de expresión.

Lo mismo podría ocurrir cuando nos planteamos, en nuestras escuelas, sostener como meta la promoción de la lectura y escritura, ¿qué significa esto? ¿Todos lo entendemos por igual? Por eso, en primer término, tendremos que considerar que la definición de principios y metas es compleja porque tiende a haber discrepancias a la hora de acordar

su significado. Cada persona y grupo harán sus interpretaciones según sus intereses, visiones y posición en la institución.

Podemos preguntarnos:

- ¿Cuáles son los principios que rigen y orientan las acciones de la escuela?
- ¿Están explícitos en nuestra escuela? ¿Todos los conocen?
- ¿Todos los entienden de la misma manera?
- ¿Han sido acordados, hemos reflexionado sobre ellos?

4. Los principios se explicitan en las normas

La existencia de una institución social supone la presencia de normas que regulan su funcionamiento. Si pensamos en diferentes tipos de sociedades, incluso a lo largo de la historia, podemos observar que todas ellas se han dado a sí mismas un conjunto de leyes, normas y reglamentaciones a partir de las cuales se definió aquello que se consideraba correcto o incorrecto.

Ciertamente, la constitución de lo social supone un momento necesario de institución de la norma. Un momento en que esa norma se manifiesta para todos los miembros de la sociedad. A partir de allí, la comunidad sabrá qué se “puede y debe” hacer y qué “no se puede ni se debe” hacer.

La norma puede pensarse, entonces, como constitutiva de la vida en sociedad. Las escuelas o más bien las instituciones educativas no escapan a esta realidad: regulan las relaciones que se establecen entre sus miembros a través de normas. De tal forma, los principios que orientan a la escuela deben traducirse en normas.

Pero, ¿qué es una norma, cómo se define una normativa? La norma se define en el diccionario como la regla que debe seguirse, o a la que debe ajustarse una conducta, como un procedimiento que se ajusta a un trabajo, patrón o modelo al que se aspira. La norma supone la existencia de una regla estable como modelo de comportamiento que deben seguir las personas, a partir del cual se podrá identificar cuánto se alejan o acercan a este modelo.

Cuando una escuela establece una normativa, evalúa en forma permanente si sus miembros se alejan de la misma y qué debe hacerse al respecto. Pero, ¿cuántas veces nos encontramos con que las normas presentes en nuestras escuelas, por más consensuadas que estén, van en contra de ciertos principios fundamentales de la escuela en sí? Por ejemplo, la escuela tiene como principio la inclusión y exige el uso de uniformes para ingresar a las aulas. Con este proceder, ¿dónde quedan los niños y niñas que no pueden adquirir o comprar los uniformes?

5. Lo implícito y lo explícito en la normativa

Cuando hablamos de normas, no necesariamente nos referimos a reglamentos explícitos. Las normas pueden presentarse de modo implícito para los miembros de las instituciones. Esto se hace más evidente cuando, por distintas razones, ingresamos a una nueva institución y un nuevo miembro desconoce los códigos comunes.

Muchas de estas normas funcionan de manera implícita y no se reconocen a primera vista. Este carácter implícito impide que sean transmitidas de modo claro y manifiesto a los nuevos ingresantes, por lo que el proceso de apropiación suele ser difícil e incluso puede resultar traumático.

Ahora bien, los reglamentos o normas escritas también se interpretan y llevan a cabo de diversos modos. Ciertamente, es posible identificar en varias situaciones cómo una misma norma ha sido interpretada de diferentes maneras por distintas personas. Es decir, existe cierta distancia entre la norma escrita y la interpretación que hacen de ella los sujetos⁴.

Por cierto, la fuerza de lo instituido⁵ o de lo reglado no pierde su presencia sólo porque las normas se modifiquen o se escriban. En

⁴ Esto es tan así que una interpretación de un juez sienta jurisprudencia. En otras palabras, una vez que una ley se interpreta de un modo, esa interpretación se utiliza o es válida para nuevos casos.

⁵ Instituido: en el sentido de lo establecido que le dio principio.

muchas situaciones, las normativas se cambian pero las formas de actuar de las personas persisten a lo largo del tiempo, y las nuevas normativas conviven con viejas formas de actuar.

Podemos decir que, cuando pensamos en principios, también pensamos en las normas que regulan la vida institucional. Cuando las instituciones definen una norma establecen un pacto entre sus miembros a partir del cual evaluarán, orientarán y sancionarán sus acciones. Las normas definen lo adecuado, lo que se considera permitido y apropiado, y a partir de allí se establece la línea que separa lo que está bien de lo que está mal en la institución.

Si tenemos como principio la solidaridad en una escuela, las normas que la regulan serán claras respecto de que el beneficio de todos está por encima del beneficio de un grupo o particular. Por eso la escuela velará por que todos los miembros tengan los mismos derechos de poder ingresar y desarrollar su potencial educativo y revisará las prácticas docentes que no respeten los tiempos de aprendizaje de los niños o niñas con otros ritmos o necesidades de aprender.

6. La reflexión sobre los principios

Tal como afirmamos en el apartado anterior, reflexionar sobre los principios, construirlos y compartirlos se refiere a la necesidad de generar acuerdos de carácter global respecto de la vida institucional, además de plantear la reflexión y el pensamiento de los participantes en el proceso.

La vida cotidiana de las escuelas es una realidad de carácter complejo, en ella intervienen sujetos con diferentes intereses, objetivos y tareas. En cada momento, en cada aula, en los pasillos, se compone y da lugar a distintos tipos de situaciones o realidades.

La reflexión sobre los principios se justifica en la necesidad de que la institución en su totalidad vea hacia dónde encamina su proyecto, piense sobre su devenir cotidiano y trabaje sobre los aspectos que suelen darse por sentado, pero que orientan o deberían orientar la vida institucional.

La reflexión sobre estos principios orientadores podría pensarse como una instancia de análisis institucional⁶, es decir, como el espacio para debatir sobre:

- La realidad institucional.
- Cómo concebimos las normas que nos regulan.
- La cultura institucional.
- El tipo de relaciones que se establecen.
- Las formas que asume la comunicación.
- La participación.
- Los procesos de toma de decisiones.
- Otros.

Se trata de la definición de un conjunto de principios que rigen las acciones que asumen los miembros de una institución acerca de la educación en general y de las propuestas para la escuela en particular, su normativa, su proyecto curricular, los procesos en el aula, los procesos administrativos, etc.

En un sentido, los principios son algo así como la carta de presentación de la institución y permiten que los padres que llegan a inscribir a sus hijos conozcan los fundamentos que la orientan.

Como puede observarse, los principios también son planteos educativos de carácter general que abarcan cuestiones de naturaleza ideológica, estructural y organizativa, y que tienen por finalidad establecer directrices en la vida cotidiana de las escuelas y las decisiones que allí se toman. Por lo tanto, deben ser compartidos por quienes forman parte de la escuela con diferentes niveles de responsabilidad e implicancia, porque:

- **Distinguen** la cultura institucional.
- **Establecen** el comportamiento ético de sus miembros.
- **Brindan** coherencia a la vida institucional.
- **Son la fuente** para la toma de decisiones cotidiana.
- **Explicitan** la personalidad de la institución.

⁶ Sobre la noción de análisis institucional, sugerimos revisar la bibliografía existente, entre otros: Frigerio y Poggi (1997), y Fernandez (1998).

Un ejemplo podría ser:

“...en esta escuela entendemos a la educación como un proceso integral, continuo y permanente que demanda un diálogo constante entre la escuela y la comunidad”.

Nuestra directora dice en su carta:

“...Pensé mucho cómo integrar a la familia, cómo traer su presencia a la escuela...”

Y por lo tanto nos planteamos:

“...construir una institución abierta a la comunidad que atienda a la diversidad de intereses y necesidades de los alumnos...”

Otro ejemplo podría ser:

“...garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos exige atender y trabajar con y a partir de las diferencias...”

Nuestro director nos comentaba:

“A la noche tengo un curso donde hay varios alumnos con proceso judicial, eso significa que un juez los obliga a terminar la escuela porque son menores, y están acusados de delitos y procesados.”

Y por lo tanto nos planteamos:

“...construir los espacios curriculares optativos y obligatorios integrando las áreas de conocimiento o centros de interés de los alumnos...”

Muchas veces, estos acuerdos en las instituciones se mantienen de modo implícito. La ventaja y el beneficio de debatirlos y expresarlos por escrito es doble:

- **Por un lado**, porque permite revisar lo que piensa cada uno de los miembros de una institución
- **Por el otro**, porque permite ver la coherencia de lo que se declara como principio y las formas concretas que se asumen en la práctica.

Veamos ejemplos recuperados de proyectos elaborados por diversas instituciones escolares:

“Nuestra escuela asume y promueve valores de respeto a la diferencia, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad y tolerancia.”

“La escuela debe garantizar la igualdad de oportunidades y resultados de aprendizaje de todos los alumnos, por lo que la atención a la diversidad y el respeto a la diferencia es un principio rector de nuestro accionar.”

“Entendemos que el aprendizaje supone un proceso de construcción por parte de los alumnos por lo que, a través de las distintas propuestas de enseñanza, procuramos promover el papel activo de nuestros estudiantes.”

¿Cabe preguntarnos, cómo se viven en la práctica estos enunciados?

7. Buscando acuerdos institucionales: la construcción de los principios

Cuando nos preguntamos sobre lo que deseamos, sobre aquello que queremos construir a nivel institucional, también estamos haciendo mención a los principios que nos orientan. Así, cuando se definen los propósitos e intenciones generales de la institución, se da respuesta a la pregunta:

¿Qué pretendemos en nuestra escuela?

La construcción de la escuela que queremos no se realiza en el vacío; se crea atendiendo a determinados valores y principios que rigen la vida institucional, así como considerando la experiencia institucional acumulada, el contexto y sus necesidades o demandas. En definitiva, se construye procurando establecer un diálogo entre la realidad y aquello que deseamos cambiar, y los valores y principios que se sostienen como válidos.

Seguidamente, si bien es cierto que las instituciones poseen principios comunes, muchas veces estos no son compartidos de forma explícita por todos sus integrantes. Se trata entonces de que los miembros de la institución los discutan, de manera tal que aquello que se hacía de modo implícito y general se vuelva explícito, escrito y claro para todos.

En su definición, se establecen las finalidades que orientarán la vida institucional a través del consenso y la confluencia de intereses entre los miembros; esto no supone negar el desacuerdo o las diferentes opiniones.

Los principios también se construyen aceptando la diferencia, reconociéndola y trabajando a partir de ella. Los conflictos y contradicciones que pudieran surgir cuando estos principios se ponen en práctica son el punto de partida para la búsqueda de consensos en la construcción de lo global.

En este sentido, los principios pueden pensarse como:

- El marco de referencia de la acción institucional.
- El paso necesario para aunar esfuerzos para acordar.
- La definición de las directrices básicas de la vida institucional.

Es a partir de estas directrices que se justifica el conjunto de decisiones que se toman a diario en la escuela y en todos los ámbitos: institucionales, curriculares y administrativos. Ahora bien, para que de los principios puedan derivarse cursos de acción, es necesaria la participación de todos los miembros de la institución.

CAPÍTULO 2

Los principios que guían nuestra práctica

En el capítulo anterior, presentábamos la naturaleza de los principios, su carácter orientativo y normativo en una institución. También decíamos que los miembros de una institución pueden tener una visión, un interés diferente. Este carácter ambiguo nos lleva a la necesidad de consensuar y especificar dichos principios entre los miembros de la comunidad educativa.

A partir de ahora, desarrollaremos algunos principios de carácter fundamental para Fe y Alegría⁷, con el fin de tener un marco de referencia que nos permita actuar en nuestras escuelas o centros educativos.

1. El escenario en el cual se juegan los principios

a. La red social

Pensemos la sociedad como una red, conformada por instituciones, pautas culturales y costumbres que nos brindan sostén, cuidado y nos permiten vivir de una forma casi previsible. La unión de esta red se manifiesta por los diferentes “lazos sociales” que se establecen entre sus miembros.

Cuando, por distintas razones, esta red se rompe, numerosos miembros quedan fuera de ella, separados, marginados y excluidos de participar en las instituciones sociales e integrar vínculos con “otros”.

⁷ Los principios seleccionados se desprenden del Ideario de Fe y Alegría Internacional.

La representación del “otro” marca diferencias entre los ciudadanos de una misma nación o los vecinos de una misma comunidad; diferencias que pueden transformarse en desconfianza, temor y resentimiento por falta de una cohesión que conforme algún tipo de “nosotros”, algún proyecto que contenga y sostenga los lazos sociales existentes

En este instante, y frente a esta imagen, ustedes probablemente se pregunten: ¿qué pasa entonces?

b. Primera reflexión: la ruptura de la red social

En las cartas de los directivos, leímos:

“Las maestras de los grados inferiores están de turno y cuidan el recreo. Son seis, dos están ausentes según dice el informe diario. Algunas toman todas las licencias que pueden. Se cansan de tanta pobreza, de no poder dar respuestas, dan prioridad a sus proyectos personales, se quieren ir de la escuela. Pero, ¿qué pasa con las que siguen viniendo, con las que tratan de no faltar?”

“Habían entrado ladrones a la escuela, se llevaron las pocas cosas de valor que había y rompieron y ensuciaron todo lo que encontraron (...) Yo tengo un nudo en la garganta, sé que fueron unos que supieron ser alumnos de esta escuela.”

“¿Qué se le puede enseñar a un adulto sentado en un banco con una causa judicial por robar autos, por falsificar tarjetas de crédito?”

Volvamos a preguntarnos, ¿qué pasa entre nosotros y los otros cuando esa red social que nos sostiene se quiebra, se resquebraja y se rompe?

- Los que logran sostenerse en la red se sienten amenazados y las conductas solidarias, la justicia social y la autonomía de juicio entran en crisis. Los miembros de la sociedad sienten temor de caerse de la red: de perder el trabajo, la escuela y la seguridad de ellos y sus hijos. Y se vuelven temerosos de los que se han caído de la red o que nunca pudieron ingresar a ella.

- Los que no lograron sostenerse, los expulsados, se sienten heridos o resentidos. Algunos lo expresan con conductas agresivas, otros lo hacen con resignación.
- Esta división marca diferencias y distancias, y cuarteo la cohesión social, la integración entre sujetos. De tanto que se nos presenta a diario, se vuelve casi imperceptible y demasiado naturalizada, y corremos el riesgo de no cuestionarnos acerca de los verdaderos motivos que llevaron a esta división y de no aceptar el desafío de que, como profesionales de la educación, tenemos mucho por decir y hacer.

Podríamos decir que estamos en sociedades donde no hay lugar para todos sino solo para algunos, que se agrupan como si fueran muchos parches de la red. Muchos parches de una red rota y lazos humanos precarios... Las sociedades se cuarteo (López, 2005), y los sujetos que las componen dejan de reconocerse como miembros de una sociedad común a todos. Se reconocen entre sí los que están dentro de cada parche, y los “otros” se consideran amenazantes y poco dignos de confianza.

Ahora, cuando nos referimos a los “otros”, ¿de quiénes estamos hablando? ¿Esos “otros” viven en nuestro barrio? ¿Van a la escuela? ¿A qué escuela? ¿Tenemos espacios en común? ¿Son importantes para nosotros?... Éstas y otras preguntas implícitas o explícitas circulan hoy en nuestra sociedad. Y nos llevan a asegurar que:

Todos podemos ser los “otros”: cada uno de nosotros puede convertirse en un sujeto pasible de discriminación por cualquier condición elegida o no elegida que nos atraviese: el color de nuestra piel, nuestra religión, nuestro sexo, nuestra condición social, nuestro grupo de pertenencia, nuestro lugar de residencia, el origen de nuestra familia.

c. Segunda reflexión: cómo actuamos frente a los “otros”

En las cartas de los directivos leímos:

“La mayoría de los padres apenas saben leer y escribir. Son gente silenciosa, que habla poco y entiende la comunicación de otra manera.”

“Los wichi, los pastores y nosotros somos como tres mundos distintos... tenemos otros códigos, otros valores y muchas veces me cuestiono ‘hasta donde tirar de la cuerda’, hasta donde presionar...”

Ya sabemos que esta red rota genera la presencia de conductas de discriminación y naturalización del conflicto. La aparición del “otro” como diferente y amenazante nos lleva a una segunda e importante reflexión; los “otros” se nos pueden presentar:

- Sujetos como enemigos potenciales.
- Sujetos que deben ser tolerados.
- Sujetos plenos en su identidad cultural y su derecho a la integración.

Veamos cada caso:

- Sujetos como enemigos potenciales

Como en un juego donde las responsabilidades se trasladan de un grupo a otro, las causas de la ruptura de la red social no son cuestionadas por todo el conjunto sino que se acusa a los “otros” sin cuestionarse ni reflexionar sobre por qué la gente queda fuera de la red. Aparecen comentarios como: “nos invaden, nos roban, nos sacan lo que es nuestro, tenemos miedo de que nos quiten aquello que nos ha dado tanto trabajo conseguir”. Entonces parece que la sociedad se divide en muchas parcelas y no hay integración en sus objetivos ni en sus acciones; se desarrolla una suerte de “sálvese quien pueda”. Aparecen una escuela para ricos y otra para pobres, barrios cerrados, servicios de salud restringidos para algunos sectores sociales, y tenemos miedo al “contagio” de las malas prácticas. Un mundo dividido, solitario y nada fraterno.

- Sujetos que deben ser tolerados

La tolerancia⁸ es un punto de partida ineludible en la vida social, que invita a no rechazar lo diferente como principio, pero ¿todo lo diferente es éticamente aceptable?

⁸ Respeto de las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.

La tolerancia, en sí misma, no implica autonomía de juicio sino compromiso con la comprensión, aceptación y el ideal de integración del otro.

Hoy sabemos que, desde una óptica de valores, no todo puede ser tolerado y aceptado. El directivo, además de integrar a diferentes grupos socioculturales y buscar la adhesión a sus proyectos, debe hacer cumplir algunos principios y trabajar y formar para que se cumplan. Éste es el límite de la tolerancia. Por ejemplo, no podrán tolerarse las prácticas que impliquen el avasallamiento o abuso de la persona, aunque sean prácticas culturales del grupo determinado.

Cuando naturalizamos la injusticia y la falta de solidaridad, cuando incentivamos la competencia, también somos “tolerantes”, y no nos comprometemos con una posibilidad de cambio de la situación que desde nuestra posición evaluamos como injusta y alejada de nuestros ideales. Hoy sabemos que, en la escuela, la tolerancia es valorada y poco cuestionada, ahora bien: ¿cómo circula y cómo se construye la tolerancia en la escuela?

Nuestras escuelas están pobladas de niños pasibles de ser “tolerados”, los grupos indígenas, aquellos que pertenecen a grupos sociales con pautas diferentes a las nuestras, aquellos con distintas capacidades físicas, intelectuales o de socialización. Cabría preguntarse ¿a qué lugar los estamos remitiendo, dónde los colocamos en nuestro imaginario institucional? ¿Se toleran y comprenden sus derechos?

- Sujetos plenos en su identidad cultural y su derecho a la integración

Esta tercera alternativa nos presenta una forma de ver al otro también como sujeto social, con capacidad de integración y autonomía de juicio. El “otro” se presenta como un todo complejo, en su variedad y en sus gestos de identidad que se marcan por sus pautas culturales y por su historia personal dentro de un grupo.

Si lo vemos como un enemigo que amenaza o lo toleramos naturalizando las injusticias, si no hacemos una lectura crítica de nuestras conductas y de la de los demás y si, además, no miramos crítica y reflexivamente

nuestros valores, no podremos hacer de la escuela un lugar para la alteridad, un lugar donde puedan construirse códigos comunes y haya espacio para todos. La primera misión institucional es que la escuela sea un lugar donde un sujeto pueda ser pleno, y la segunda es la reparación de los lazos de la red social que nos toca reparar como escuela.

Si miramos nuestras escuelas, podremos reconocer la circulación de una lógica de los buenos y los malos, aquellos y nosotros. Ahora bien, esta lógica no favorece la integración sino que, muy por el contrario, la acentúa, ya que separa y fragmenta. Se trata de comprender esto para construir herramientas que faciliten la aproximación entre los miembros de la escuela y la comunidad. De esto se trata la otredad⁹.

Los invitamos a mirar y reflexionar juntos sobre una escena que narró uno de nuestros directivos.

“Desde hace un mes atrás, por la noche, un grupo grande de jóvenes se sientan en el arco del portón, algunos han sido alumnos de la escuela y abandonaron. Cuando entra la noche toman alcohol y seguro se drogan. A veces pelean duro entre ellos. Hace quince días llamó el portero y me dijo que iba a avisar a la policía, le pedí que me esperara. Creo que todavía podemos hacer algo con ellos... se nos han ido y yo me siento responsable. Tienen unas historias muy complicadas, donde hay mucha violencia, muerte, abandono y soledad, hablamos otro idioma y no nos entendemos más.

La semana anterior, se pelearon. Los vecinos llamaron a la policía. Hoy nos encontramos la escuela robada y sucia. En un pizarrón con letra insegura escribieron BUCHONES”.

Para reflexionar y desarrollar:

¿Cómo se expresa, en este relato, la ruptura de la red social?

¿Cómo se actuó frente a los “otros”?

⁹ Otredad.1. f. Fil. Condición de ser otro (Diccionario de la lengua española, Real Academia Española).

¿De qué forma se manifestó la tolerancia y por parte de quién?
 ¿Cuáles son los indicadores de naturalización del conflicto?
 ¿Fue útil para los actores que intervinieron?
 ¿Qué otras estrategias hubiera implementado?

2. La justicia social como principio

En el apartado anterior, decíamos que nuestra red social se fragmenta y que, en consecuencia, algunos sujetos se vuelven indiferentes a los “otros”. Distinguimos también que tenemos distintas maneras de actuar frente a los “otros”: tolerarlos, discriminarlos o integrarlos, y vimos a través del relato cómo vive esto el directivo.

A partir de ahora, revisaremos el principio de justicia social, y cómo se constituye e instrumenta en la escuela. Consideramos que este principio se encuentra lejos de estar definido, es necesario que cada grupo lo revise y vuelva menos ambigua su definición.

a. Analizando el concepto de justicia social

Históricamente, este principio aparece como una respuesta directa a lo que se llamó la “cuestión social”, vinculada con el creciente malestar y reclamo de los trabajadores. El término “justicia social” aparece en Inglaterra a fines del siglo XIX, entre los socialistas ingleses, en el marco de un fuerte componente ético y reivindicativo.

La justicia social rectifica y reordena las injusticias presentes en una situación social dada, a fin de que los actos individuales de justicia y las conductas justas no pierdan su valor. De ese modo, se reclama justicia para con el despojado, el privado y el empobrecido para que la justicia conmutativa¹⁰, con sus exigencias de equidad absoluta entre las personas y los grupos, llegue a lograrse.

¹⁰ Justicia conmutativa: la que regula la igualdad o proporción que debe haber entre las cosas, cuando se dan o cambian unas por otras (Diccionario de la lengua española, Real Academia Española).

La lucha contra la distribución desigual de bienes económicos y culturales que son de todos, la búsqueda y preocupación por el bien común, la idea de que la justicia equivale a la paz y la conciencia de ello en los individuos son todos componentes de un sistema social justo. El balance de las desigualdades sociales en beneficio de los menos favorecidos otorga a la justicia la categoría de equidad, como preocupación social para el desarrollo del hombre y la sociedad.

La justicia social y la justicia económica están estrechamente vinculadas. La justicia económica es, a su vez, condición de la justicia social y viceversa. Por ese motivo, vemos que:

Por un lado, las desigualdades entre países ricos y pobres han crecido enormemente en los últimos decenios. La riqueza cada vez está más concentrada en manos de unos pocos. La pobreza sigue siendo el principal drama de nuestro mundo, y su persistencia está íntimamente ligada a esta creciente desigualdad.

Por el otro, las sociedades van construyendo su concepto de justicia social y se avanzó en su derecho y su distribución. Si hacemos un recorrido en el tiempo, veremos cómo se ha modificado y cómo ha evolucionado este proceso. Pensemos en la esclavitud, la posición ante los derechos de las mujeres y la evolución de ciertos derechos sociales y civiles que hace cien años eran impensables como tales.

b. La justicia social y la educación

Empezaremos a desarrollar cómo la escuela, en calidad de institución social, deberá asegurar que la justicia se cumpla en todas sus formas. En el ámbito de la educación, la escolaridad obligatoria es una marca de justicia social, porque se opone al destino de lo genético u origen social. También forma a los ciudadanos que legitiman la democracia (Savater, 1997). El pedagogo español Pérez Gómez (2000) se refiere a la compensación de las desigualdades de origen como principal función social de la escuela. Aunque el período de escolarización obligatoria no puede ofrecer una igualdad de oportunidades a su término, este autor señala que debe *“paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social”*.

Esta intervención de la escuela requiere un modelo que permita el acceso a la cultura pública a aquellos que se encuentran más vulnerables.

Para permitir este ingreso en la cultura pública, Katerina Tomasevki (2004) introdujo una tipología en la “doctrina” del derecho a la educación, señalando la necesidad de que se cumplan cuatro condiciones:

- **Dotación:** exige que el Estado disponga de suficientes medios educativos que garanticen la calidad.
- **Accesibilidad:** exige que el Estado permita el acceso físico, económico y no discriminatorio a esos medios de formación.
- **Aceptabilidad:** la oferta educativa debe ser “aceptable” para los actores de la educación.
- **Adaptabilidad:** la oferta educativa debe ser tal que permita una adaptación rápida de las necesidades cambiantes de la sociedad.

Estas cuatro condiciones buscan acentuar la equidad y la inclusión hacia un sistema justo y digno, y señalan con énfasis la responsabilidad del Estado como promotor del derecho a la educación, lo que no excluye la convocatoria de otros sectores de la sociedad para que se comprometan y aporten para hacer posible el derecho de todos a la educación.

c. La justicia curricular como un aspecto de la justicia educativa: ¿cómo podemos llevar a cabo la “justicia curricular”?

En la escuela, nos enfrentamos a diversos grupos de alumnos, docentes y padres que se encuentran atravesados por distintas necesidades y condiciones socioculturales que debemos considerar a la hora de tomar decisiones curriculares.

El autor Robert Connel (1997) plantea tres ejes que consideramos importantes en el momento de cuestionar la justicia curricular.

- **Los intereses y perspectivas de los menos favorecidos**

Implica plantear los problemas desde el punto de vista de los más desfavorecidos. Por ejemplo: los temas económicos desde la situación

de los pobres y no de los ricos, las cuestiones de género desde la posición de las mujeres, etc.

- **La participación y escolarización común**

El concepto de democracia supone ser participantes activos en la toma de decisiones sobre cuestiones trascendentales que requieren de una diversidad de conocimientos y destrezas que deben alcanzar todos los ciudadanos.

Por ejemplo: tener un currículo común que garantice la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas a toda la ciudadanía. Permitir la participación de padres y alumnos en la toma de decisiones.

- **La producción histórica de la igualdad**

Significa que la igualdad no siempre ha sido igual. En cada época, es necesario redefinir el concepto de igualdad, resignificarlo y plantear nuevos desafíos a las demandas de igualdad.

Por ejemplo: incluir en el diseño curricular de la escuela contenidos sobre derechos a la igualdad de oportunidades, compartir espacios con alumnos que provienen de diferentes sectores sociales.

Veamos cómo algunas escuelas garantizan la justicia social a través de sus normas, a partir de la inclusión y la igualdad de oportunidades:

1. *“Nuestra escuela incorpora alumnos con insuficiencia motora, comprometiéndose a adaptar las instalaciones de modo tal que permitan un normal desplazamiento del niño, así como a llevar a cabo todas aquellas adaptaciones curriculares y acompañamientos en el aprendizaje que sean necesarios hasta lograr su integración plena en su grupo de compañeros.”*
2. *“Nuestra escuela recibirá como alumnos aquellos niños considerados “con sobre edad” y se llevará a cabo un acompañamiento en su aprendizaje.”*
3. *“Aquellos niños que ingresan y no poseen documentos de identidad serán admitidos con carácter provisorio hasta que se solucione el inconveniente.”*

En una organización como la escuela, la justicia social estaría dada por las decisiones curriculares e institucionales que se toman a diario, desde el desarrollo de una planificación curricular que incorpore la diversidad, hasta la elaboración de un consejo directivo con un criterio más amplio de participación.

Por lo tanto, la justicia social como principio comprende el tipo de objetivos colectivos que deben ser perseguidos, defendidos y sostenidos, como el tipo de relaciones sociales que se consideran admisibles o deseables, de tal manera que describan un estándar de justicia legítimo.

Ahora bien, ¿cómo se desarrolla la justicia social? ¿Se enseña, se aprende, se ejerce?

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la justicia social se aprende cuando se ejerce y cuando las personas se desarrollan en contextos justos e igualitarios. En ese sentido, son los directivos de las escuelas los encargados de velar por que estos principios se cumplan y ejerzan en todos los ámbitos de la institución. Pero, fundamentalmente, este principio rige la tarea del directivo. La labor directiva consiste en conducir la vida institucional de modo tal que esté imbuida del principio de justicia social.

d. ¿Cómo se ejerce la justicia educativa en la escuela?

La justicia educativa se ejerce en todas las acciones que garanticen la inclusión y la igualdad de oportunidades, avalando el cuidado y la atención de las necesidades de cada uno y planteando estrategias de adaptación en su currículo.

Los invitamos a mirar y reflexionar juntos sobre una escena que narró uno de nuestros directivos.

“Tengo como alumno a un chiquito con síndrome de down y no tengo maestra integradora o alguien que lo pueda ayudar, ¿qué hago? ¿Les digo a los padres que no lo traigan, que mejor se quede con ellos en el rancho? Ellos piensan que yo le puedo enseñar algo...”

“Me hice cargo de los más grandes. Los separé por edad. Muchos de ellos no dominan el castellano, lo comenzaron a aprender cuando ingresaron a la escuela. En sus casas hablan wichi. Pensé mucho cómo integrar a la familia, cómo traer su presencia a la escuela, están lejos y sienten todo esto como ajeno. Los libros de lectura que nos envía el gobierno hablan de otro mundo, no del suyo.”

Para reflexionar y desarrollar:

¿Cómo se cumple la justicia educativa en este contexto?

¿Cómo trabajaría la justicia curricular en el marco de este relato?

3. La solidaridad como principio

En este apartado, revisaremos el principio de solidaridad y cómo se constituye e instrumenta en la escuela. La solidaridad se vincula con una determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común, es decir, por el bien de todos y cada uno, ya que todos somos verdaderamente responsables de todos. En el hombre como ser social, la solidaridad se desprende de la naturaleza misma de la persona, pero se desarrolla en procesos de socialización y cultura que permiten al hombre ser un ser solidario.

Profundicemos este concepto:

- **Desde el campo del derecho**, se habla de que algo o alguien es solidario entendiéndolo únicamente dentro de «un conjunto jurídicamente homogéneo de personas o bienes que integran un todo unitario, en el que resultan iguales las partes desde el punto de vista de la consideración civil o penal». Una persona jurídica entiende que sus socios son solidarios cuando todos son individualmente responsables por la totalidad de las obligaciones. Para el derecho, la solidaridad implica una relación de responsabilidad compartida, de obligación conjunta.
- **Desde una concepción cristiana**, la solidaridad es uno de los principios básicos de la organización social. El término “*solidaritas*” se aplica a la comunidad de todos los hombres, iguales por ser hijos de Dios y vinculados fraternalmente entre sí.

El acto solidario debe realizarse en beneficio de una persona, ya sea directa o indirectamente, favoreciendo a la vez el cuidado de un “ecosistema”¹¹, para que otros puedan disfrutar ordenadamente de sus beneficios. La solidaridad es, en sentido estricto, una relación de justicia social. La solidaridad es justa porque los bienes están destinados al bien común, al bien de todos y cada uno de los hombres.

La solidaridad es justa y, por lo tanto, moralmente obligatoria en todos los casos, aparte de aquellos en que la ley la contempla y la hace jurídicamente obligatoria. Se trata de una relación entre seres humanos, derivada de la justicia, fundamentada en la igualdad y enriquecida por la caridad, en la cual uno de ellos toma por propias las cargas del otro y se responsabiliza junto con éste de dichas cargas.

Veamos algunas consideraciones en relación con la solidaridad:

- Se entiende que la práctica de la solidaridad requiere, necesariamente, de más de un individuo, dado que para que haya solidaridad se necesitan dos personas: una necesitada y otra solidaria, y se reconoce a la vez que el bien del otro es también propio. Ser solidario responde a una verdadera convicción de igualdad y justicia.
- Destacamos además que la solidaridad se enriquece y alcanza su plenitud cuando se le adhiere la virtud de la caridad, cuando se realiza por amor.
- La solidaridad interviene para el buen desarrollo de las personas en sociedad. Así como la solidaridad nos humaniza, la falta de ella nos pervierte y nos aleja de nosotros mismos y de los otros.
- La solidaridad es una actitud personal, una disposición constante y perpetua de asumir responsabilidad por las necesidades ajenas.
- La primacía de la solidaridad entre los individuos no resta importancia a la necesidad real de impulsar la solidaridad de escala institucional o social.

En este sentido, podemos afirmar que las grandes brechas socioeconómicas actuales sólo pueden resolverse con ayuda de todas las formas de solidaridad: de los pobres entre sí, de los ricos y los pobres,

¹¹ En este contexto, entendemos como “ecosistema” la relación que se da entre los seres humanos y su ambiente, tanto físico como social.

de los trabajadores entre sí, de los empresarios y de los empleados, entre las naciones y entre los pueblos.

a. **¿Qué puede hacer la escuela?**

Podemos definir algunas claves para trabajar desde la escuela:

- **Abrirse a la comunidad, en una relación que sea fuente de aprendizaje y transformación recíproca, formando verdaderas “comunidades de aprendizaje”¹².**

Formar comunidades que potencien el desarrollo personal y familiar aprovechando todos los recursos y talentos disponibles. La educación y el aprendizaje –en tanto útiles y relevantes– se convierten en una necesidad de todos, por lo tanto, es una tarea que se asume de manera solidaria.

- **Promover un nuevo vínculo entre alumnos y docentes.**
Establecer un vínculo, un encuentro con el “otro”, que permita el conocimiento mutuo, y la enseñanza y el aprendizaje.
- **Reconocer y valorar al alumno.**
Este reconocimiento del “otro” no se da en forma abstracta, sino en circunstancias concretas de relaciones sociales. Se reconoce su cultura y su modo de interpretar el mundo.
- **Intervenir creando un espacio para la participación activa y comprometida de la clase.**
Trabajar en forma participativa, estableciendo un verdadero ejercicio de empoderamiento de los distintos participantes, con diferentes niveles de aprendizaje y conocimientos.

Los invitamos a mirar y reflexionar juntos sobre una escena que narró uno de nuestros directivos.

“Te cuento un caso a ver qué se te ocurre. A la noche tengo un curso donde hay varios alumnos con proceso judicial, eso significa que un juez los obliga a terminar la escuela porque son menores, y están acusados de delitos y procesados. Es frecuente encontrar dos o tres

¹² Por “comunidad de aprendizaje” nos referimos a una comunidad organizada en un determinado territorio, que asume un compromiso colectivo con el aprendizaje de todos sus miembros y el desarrollo de la cultura en todas sus manifestaciones.

policías de custodia en la puerta o en el patio. Están cuidando a “mis muchachos”. No le puedo decir que “no” al juez. Como no sabía qué hacer, los junté a todos en la misma división del turno noche. En su gran mayoría los alumnos de la noche son adultos, eso me facilita el trato con los padres, o sea, no vienen para nada. Así las cosas... los compañeros y los profesores que pudieron pidieron el pase a otras aulas u otras escuelas.”

Para reflexionar y desarrollar:

¿Cómo se construyó la solidaridad en este caso?

¿Qué reflexión sobre la solidaridad necesitan los docentes y alumnos de esta institución?

b. La promoción de la persona como principio

El modelo educativo de Fe y Alegría, implícito en su Ideario, contempla la construcción de hombres y mujeres capaces de humanizar y transformar la realidad haciendo uso de sus propias capacidades y potencialidades afectivas y cognitivas. Por esta razón, el acto de educar se considera un acto vital de entrega para ayudar a construir vidas, entendiendo que el desarrollo pleno de las capacidades es la única garantía de libertad y justicia para las mayorías de los desposeídos actuales (Cabarrús, 2005).

La promoción de la persona significa concebir al otro como alguien con nombre propio, un ser único e irrepetible. Una persona es alguien capaz de poseerse y donarse, lo cual implica identidad y relaciones conscientes y libres.

La persona es un yo, pero también es un nosotros, porque es en esta relación y en su desarrollo que nos constituimos como sujetos.

4. La autonomía de la persona como principio

a. **¿Cómo promover el desarrollo de la persona en el ámbito educativo?**

Cualquier vía de revisión de las pautas institucionales ha de analizar cómo garantizar que las características de cada rol no anulen la subjetividad particular.

Distintas investigaciones han propuesto describir la forma en que la escuela fabrica cotidianamente juicios y jerarquías que tienen un alto impacto en el rendimiento escolar de los alumnos, por ejemplo, las de Perrenoud (1996). Los estudios del poder y de las expectativas del maestro sobre el desempeño escolar del alumno tienen su antecedente más importante en una investigación publicada bajo el título “Pygmalion en la escuela” (Rosenthal y Jacobson, 1980). Este estudio consistió en un clásico experimento a partir del cual se verificó como hipótesis principal que *“en una clase dada, aquellos niños de quienes el maestro espera un desarrollo mayor mostrarán realmente tal desarrollo”*.

Mediante esa investigación, se pudo dar cuenta del fuerte impacto que tienen las creencias del maestro respecto de la capacidad intelectual de sus alumnos en su rendimiento escolar. De esta forma, a modo de profecías autocumplidoras, las expectativas del rendimiento de los docentes se traducen en ciertos resultados escolares de sus alumnos. Se podrían sintetizar las conclusiones de la investigación en una suerte de equivalencias que resultarían así:

Altas expectativas = altos rendimientos; y bajas expectativas = bajos rendimientos.

Esta investigación nos muestra el poder del docente frente a la formación de sus alumnos, a través de la comunicación y la interacción en el aula. Estudios posteriores señalan como críticas al respecto:

- El impacto de las expectativas que los docentes tienen no es lineal ni absoluto en el rendimiento de los alumnos.
- No todos los estudiantes aceptan mansamente las expectativas respecto de su rendimiento educativo.

- Las expectativas de los docentes no se producen en un vacío y llevan por detrás juicios que están profundamente inscriptos en la historia y el tejido de ese grupo.

Estas investigaciones indican que la construcción personal depende fuertemente de la mirada y el acompañamiento del “otro”. Por lo cual, el “otro” configura al sujeto en su desarrollo personal, pero esta influencia no es lineal, ni definitiva, hay espacio de realización personal por parte del sujeto.

b. Promover procesos de construcción del individuo

La misión de la escuela es permitir al alumno que se desarrolle como sujeto. En la escuela, hoy se juegan los aspectos fundamentales de la vida humana. Por eso, se debe reconocer al alumno, a ese individuo único, con su afectividad y su historia personal.

Por su parte, Pérez Gómez (2000) señala que la meta de la escuela es intervenir en los procesos de subjetivación, es decir, construir a un individuo que va a colmarse de relaciones interpersonales, situaciones sociales, problemas culturales y del derecho a desarrollarse.

Desde este punto de vista, todo proceso formativo requiere un conocimiento profundo de los aspectos biológicos, psíquicos, físicos, sociales e históricos, prestando atención a los contextos culturales y étnicos que configuran la personalidad y la propia subjetividad de los alumnos.

Además, la escuela buscará formar a los alumnos a través de un currículo y una organización institucional que le permitan apropiarse de conocimientos y saberes relevantes para su desarrollo personal, como futuro ciudadano, y desempeñar tareas calificadas en algún campo profesional y laboral. El desempeño de determinadas habilidades académicas por parte de los alumnos es una tarea fundamental de la escuela y va conformando al alumno como un sujeto con saberes particulares que lo constituyen.

c. Promover la construcción de una identidad narrativa

Otra línea interesante en función de la promoción de la persona la plantean las narrativas. Según Paul Ricoeur (1999), la noción de narratividad es interesante para pensar la noción de identidad. Este autor define el concepto de identidad narrativa como la narración que una persona hace de sí misma y para sí misma.

Nuestra identidad se construye a partir de los relatos que hacemos nosotros mismos. Estos relatos son diferentes según nuestros destinatarios, y estos destinatarios no leen nuestras historias de la misma manera en que nosotros nos leemos en ellas. A su vez, nuestras historias son contadas por “otros”.

La multiplicidad de sentidos e interpretaciones abre un juego en el que nuestra identidad se confronta, desestabiliza y transforma. Nuestros textos se enfrentan con otros textos; las narrativas personales que nos constituyen están producidas y mediadas por “otros” en diferentes contextos sociales y con diferentes propósitos. Como resalta Jorge Larrosa (1996):

“...quien somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.”

La escuela es uno de los principales lugares donde niños y adolescentes pueden relatar sus historias:

- Construir su identidad en relación con las historias de “otros”.
- escribir su narración en intertextualidad con otros textos narrativos.
- Contar frente a adultos que pueden escuchar sus historias y, en ese mismo espejo, reconocerse como protagonistas de esas historias.

Considerar a la escuela como escenario de realización personal supone analizar el doble juego narrativo que en ella se produce. La escuela es el espacio para dejar correr y reconocer el relato de quienes concurren a ella y, a la vez, es el lugar de transmisión cultural, es decir, el lugar donde los alumnos articulan su propia historia con la cultura, donde dan sentido a su experiencia en el mundo y se configuran como futuros hacedores de su continuidad.

Cabe la reflexión sobre el lugar que damos los docentes en la escuela a las historias de nuestros alumnos, al juego narrativo de la escuela, es decir, al espacio para reconocer el relato de quienes concurren a ella.

Para Larrosa, tanto la formación de la conciencia de sí como su modificación deben entenderse desde la “política de la identidad y la lucha política en torno de quienes somos”, y podríamos agregar que todo esto se vincula con el proyecto de vida de nuestros alumnos. Mirar hoy la formación de la autoconciencia desde la política de la identidad y de la lucha política en torno de quienes somos no puede dejar de considerar la tensión actual entre, por un lado, la fluidez y multiplicidad de posibles identidades y, por el otro, la fijación de identidades étnicas, genéricas, nacionales, tribales, etc.

Podemos proponer una reflexión sobre la consideración y la escucha de las historias polifónicas de nuestros alumnos en la escuela:

- **Un mismo niño** nos cuenta su relato de alumno que va a aprender a la escuela, su relato de niño cartonero de la calle y su relato de niño en un contexto familiar de pobreza.
- **Una misma niña** nos cuenta su historia de alumna, su historia de integrante de una familia de clase media y su historia de integrante de un taller de escritura.
- **Un joven** nos relata sus conflictos con la policía, su historia de responsable de la manutención de su familia y su relato de alumno con dificultades para terminar su escolaridad.
- **Una adolescente** relata su historia de logros en la escuela primaria, su experiencia de maternidad reciente y sus deseos de estudiar abogacía.

d. ¿Qué pasa en nuestras escuelas? La escuela como promotora de proyectos de vida

Paulo Freire (1996), en una de sus últimas obras, reflexiona sobre los saberes necesarios para la práctica educativo-crítica sobre la base de una ética pedagógica. En su libro *Pedagogía de la autonomía* (1996), nos convoca a pensar en el desarrollo de la autonomía como parte de la propia naturaleza educativa ya que, para él, sin ella no hay enseñanza ni aprendizaje. Este autor sostiene que educar es formar y, desde este modo de entender la educación, enmarca la formación en general como un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, destacando el carácter intersubjetivo en el cual los participantes se interrelacionan dinámicamente en su rol de enseñar y aprender. Siguiendo su línea de pensamiento, afirmamos que formar no es dar forma sino, paradójicamente, crear, porque aprender es construir, y enseñar es ayudar a construir a la vez que se construye.

La tarea docente, para Freire, se vincula, entre otros aspectos, con desarrollar en los alumnos la conciencia del inacabamiento. Esto implica ser consciente de aquello que es inevitable: la inconclusión, que es propia de la experiencia vital, porque donde hay vida hay inconclusión, y la capacidad de tomar conciencia de ello es privativa del hombre. Esta conciencia del inacabamiento es lo que funda la educación como una tarea permanente; entonces, la formación es un proceso continuo, una formación orientada a moldear los intereses propios de cada uno en sus proyectos de vida.

Si alfabetizarse no es aprender a repetir palabras sino a decir las propias palabras, la escuela debe intervenir para que cada alumno se encuentre con su palabra, se forje metas, sueñe, planee objetivos, aprenda y arriesgue, lo cual implica responsabilidad, vigor, entusiasmo, actitudes positivas y visión. Un aspecto fundamental es considerar el proyecto de vida como “construcción”, es decir, el proyecto no sería algo dado o recibido como transmisión o herencia en un individuo pasivo en la recepción.

Planear la vida no sólo se refiere a qué estudiaremos o a qué vamos a dedicarnos, sino que implica responder a lo siguiente:

¿Con quién deseo compartir mi vida?
 ¿Estoy preparado para el futuro?
 ¿Dónde estaré en los próximos 5 ó 10 años?
 ¿Qué quiero hacer con mi vida?
 ¿Cómo deseo utilizar mi tiempo?
 ¿Qué estilo de vida deseo tener?

Todo esto conlleva pequeñas y grandes decisiones; planear es realmente una necesidad en la que cada persona debe aclarar bien sus objetivos, que no son propiamente los ideales sino elementos más realistas, concretos, que requieren preparación, trabajo, tiempo y esfuerzo, y están relacionados con nuestra vida familiar, social y laboral.

Para que un alumno sea capaz de embarcarse en “esta aventura”, debe contar con ciertas competencias y habilidades que tienen que ser enseñadas en la escuela, y los directivos tienen que tener presente que, al asumir un proyecto de vida, se persigue lo siguiente:

- Lograr independencia y autonomía total como individuo.
- Tener ideas propias de lo que se quiere en la vida.
- Conocerse a sí mismo.
- Jerarquizar necesidades y establecer prioridades de vida.
- Conocer las habilidades propias y desarrollar otras.
- Forjar la voluntad y hacer lo que se decide.
- Lograr un equilibrio entre la vida familiar, personal, laboral y social.
- Adquirir una posición socioeconómica estable.
- Renovar constantemente y lograr nuevos objetivos.
- Mantener un espíritu de superación (crecimiento y maduración).
- Alcanzar la autorrealización.

Para que el alumno pueda construir su proyecto de vida, debe ir desarrollando una mirada que integre la unidad entre la persona y el contexto.

Las áreas que habrán de atenderse son:

- **Área afectiva:** es la manera en que deseamos satisfacer nuestras necesidades de afecto y pertenencia, nuestras relaciones sociales

y personales. Tiene que ver con dar y recibir amor, tener familia y una pareja.

- **Área profesional:** implica la planificación de la carrera o actividad laboral donde deseamos desarrollarnos en un futuro. Aquí figuran objetivos como tener una ocupación, tener una carrera profesional y desarrollar ciertas habilidades en el trabajo, recibir capacitación y adiestramiento, obtener un estatus como trabajador, tener un negocio propio o ser gerente de una empresa.
- **Área social:** se refiere a la forma en que nos relacionamos y proyectamos con los demás; tiene que ver con los amigos, la aprobación social y la creación de nuevas amistades.
- **Área espiritual:** comprende la forma en que proyectamos nuestra vida interior, nuestros valores, ideales y creencias religiosas, la forma en que los manifestamos y nuestra capacidad de trascendencia.
- **Área material:** incluye los bienes materiales y físicos que deseamos lograr en un futuro, que pueden ser uno de los motivos por los cuales trabajamos y nos esforzamos, como una casa, un automóvil, ropa, calzado, viajes, diversiones, dinero, etc.
- **Área física:** se refiere a lo que queremos lograr con nuestro bienestar físico y personal, como la salud y el ejercicio.

Los invitamos a mirar y reflexionar juntos sobre una escena que narró uno de nuestros directivos.

“Debajo del árbol, sentada en el banco riéndose con las otras chicas está Rosita, ya se le nota la panza, tiene un embarazo de 5 meses, estamos tratando que venga todo lo que pueda a la escuela. Tiene 14 años. La madre cree que fue el tío. La chiquita debe tener miedo y no dice ni una palabra. Otras madres se quejan porque no quieren que sus hijas vean a una niña embarazada. Tienen miedo al “contagio”, al mal ejemplo. Por eso me estaban esperando las madres en la puerta.”

Para reflexionar y desarrollar:

- ¿Cómo acompaña la escuela el desarrollo personal de esa joven?
- ¿Cómo ayudarla a construir una identidad de alumna y joven madre?
- ¿Cuál es el lugar de la escuela?
- ¿Qué debe hacer el directivo frente a esta situación?

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES PARA CONSTRUIR EN LA ESCUELA LOS PRINCIPIOS QUE LA ORIENTAN

Este conjunto de actividades de distinto orden y distintas características, que dimos en llamar “herramientas”, no son la solución para ningún conflicto sino la oportunidad de trabajar sobre los conflictos. Encontrarán algunas herramientas más conceptuales y otras netamente prácticas, casi “tácticas”, para abordar conceptos y lograr que se vuelvan operativos. Como toda herramienta, son opcionales, quizá se adapten a su realidad o requieran alguna adecuación, o les sirvan de estímulo para idear otras.

Una herramienta debe ser básicamente un disparador para la reflexión individual o colectiva.

Las herramientas que se presentan a continuación son instrumentos que nos permitirán pensar en nuestras escuelas con el objetivo de reflexionar, definir y construir en forma colectiva los principios que le dan soporte.

Se hará hincapié en los tres principios analizados en este libro; sin embargo, es posible utilizar estas herramientas para trabajar otros principios.

Actividad 1. El desarrollo de los principios

Esta herramienta busca mirar la escuela y elaborar criterios básicos para el trabajo conjunto de todos los que la conforman: el equipo directivo, los docentes, y la comunidad educativa.

¿Qué nos proponemos?

- Observar el desarrollo de los principios en la escuela.
- Acordar algunos criterios básicos de actuación.
- Generar acciones para su elaboración en forma colaborativa.
- Brindar una herramienta que permita construir indicadores de actuación.

¿Cómo hacerlo?

Para la realización de esta actividad, se necesita un coordinador y tres grupos.

1. Se forman los grupos.
2. El coordinador entrega a cada grupo una hoja de trabajo (grupo 1: hoja de trabajo I, grupo 2: hoja de trabajo II y grupo 3: hoja de trabajo III).
3. Cada grupo expone las conclusiones.
4. El coordinador dinamiza la exposición con la **Escalera de la retroalimentación**.

Grupo 1

Hoja de trabajo I

1. Analizar si las acciones que se enumeran a continuación se manifiestan o no en la escuela.
 - En caso negativo, analizar las causas.
 - En caso afirmativo, analizar en qué grado se manifiestan y qué utilidad tienen.

Tener en cuenta que:

Esto es una guía, un guión para la discusión y observación de prácticas escolares.

Para favorecer las respuestas, también pueden utilizar escalas tales como:

- Siempre, a menudo, pocas veces, nunca.

Principio de justicia social

Inclusión

(El listado de preguntas es orientativo, cada escuela elaborará uno que considere oportuno para su contexto.)

- ¿Todos los alumnos que deberían estar en la escuela se encuentran allí?
- ¿Hemos utilizado estrategias para integrarlos?
- ¿Desarrollamos una adaptación curricular en relación con los contenidos, actividades y mecanismos de promoción de aprendizajes?
- En nuestra escuela, la justicia curricular se manifiesta en:
 - La presencia de un currículo que se adapta a las necesidades de los alumnos e incorpora temáticas relacionadas con el medio en que viven.
 - La inclusión de actividades de aprendizaje diversificadas.
 - Mecanismos de promoción ajustados a las necesidades de cada grupo.
- ¿Los padres reciben información sobre la educación de sus hijos?
- ¿Cómo les informamos? ¿Qué medios utilizamos? ¿Escritos, agenda escolar, teléfono, entrevistas?
- ¿En la escuela tenemos procedimientos para recibir información sobre las causas de las inasistencias y los abandonos de los alumnos?
- ¿En este sentido, existe en la escuela un plan de tutoría que desarrolle acciones de visitas a los hogares de los niños, entrevistas, informes que acerquen a las familias a la escuela?
- ¿En la escuela se realizan actividades de puertas abiertas para que los padres y los alumnos conozcan la escuela y participen en distintas actividades?

- ¿Se desarrolla un plan específico de atención para los alumnos nuevos y aquellos con dificultades de integración?
- ¿Estamos en condiciones de asegurar que, en nuestra escuela, la inclusión es plena? ¿Los alumnos han sido incluidos dentro de su particularidad cultural?
- ¿Los alumnos han sido incorporados a la totalidad del grupo?
- ¿Hemos elaborado adaptaciones curriculares en forma conjunta?

En función de las respuestas:

¿Podemos afirmar que en esta escuela se respeta el principio de inclusión?

¿Qué acciones podríamos llevar adelante para que se respete este principio?

Grupo 2

Hoja de trabajo II

1. Analizar si las acciones que enumeradas se manifiestan o no en la escuela.
 - En caso negativo, analizar las causas.
 - En caso afirmativo, analizar en qué grado se manifiestan y qué utilidad tienen.

Tener en cuenta que:

Esto una guía, un guión para la discusión y la observación de prácticas escolares.

Para favorecer las respuestas, también pueden utilizar escalas como:

- Siempre, a menudo, pocas veces, nunca.
- Mucho, bastante, poco, nada.

Principio de solidaridad

- Las inasistencias injustificadas de los docentes, ¿son muestras de falta de solidaridad para con los alumnos y los colegas? ¿Y su llegada tarde a una reunión?
- En la escuela, ¿resuelve solo las situaciones que se le presentan a diario (pensando sólo en usted, pensando por todos)?
- ¿Dónde y con quiénes se manifiestan las actitudes de solidaridad en los alumnos, docentes, directivos, familias, etc.?
- ¿Los alumnos ayudan a los que tienen dificultades en el aula? ¿Cómo lo hacen?
- ¿Los alumnos tienden a ayudar a los que tienen dificultades en la escuela? ¿Cómo lo hacen?
- ¿Los alumnos ayudan a los que tienen dificultades fuera del ámbito escolar? ¿Cómo lo hacen?
- Reflexionar sobre el tipo de ayuda que necesitan diferentes miembros de la comunidad: los alumnos, los docentes, los directivos y la comunidad.
- ¿Los miembros de la comunidad educativa comparten los buenos momentos? ¿Se acompañan en los malos momentos?
- ¿Los alumnos comparten los libros y los útiles escolares?
- ¿Los alumnos piensan en otros (en sus pares, en sus maestros, en su familia)?
- ¿La sola incorporación de un niño con capacidades diferentes nos indica que somos solidarios?
- ¿En la escuela se promueven redes de apoyo interinstitucionales?
- ¿La escuela participa directa o indirectamente en proyectos de acción social y comunitaria promovidos por instancias locales externas?

- ¿La escuela ofrece servicios y prestaciones a la comunidad local (de sanidad, alimentación y capacitación, uso de espacios escolares, etc.)?
- ¿La escuela participa en la vida cultural del municipio o barrio colaborando en el diseño e implementación de proyectos de desarrollo cultural?
- ¿En la institución se crean y desarrollan redes interinstitucionales, equipos docentes de zona o alternativas regionales, respetando la identidad de cada escuela?
- ¿Entre las escuelas de la zona, se promueven visitas recíprocas, excursiones de alumnos de varias escuelas, actividades deportivas?
- ¿Se desarrollan eventos, revistas escolares, intercambios de experiencias o proyectos de innovación en los que participan directivos y docentes de distintas escuelas?

En función de las respuestas:

¿Podemos afirmar que, en esta escuela, se respeta el principio de solidaridad?

¿Qué acciones podríamos llevar adelante para que se respete este principio?

Grupo 3

Hoja de trabajo III

1. Analizar si las acciones que enumeradas se manifiestan o no en la escuela.
 - En caso negativo, analizar las causas.
 - En caso afirmativo, analizar en qué grado se manifiestan y qué utilidad tienen.

Tener en cuenta que:

Esto es una guía, un guión para la discusión y observación de prácticas escolares.

Para favorecer las respuestas, también pueden utilizar escalas como:

- Siempre, a menudo, pocas veces, nunca.
- Mucho, bastante, poco, nada.

Principio de autonomía de la persona

- ¿Cuándo se implementan nuevas acciones, nos preguntamos si los que están involucrados saben hacerlas, pueden hacerlas y están convencidos de que es necesario hacerlas?
- ¿Los docentes, padres y alumnos son informados acerca de las decisiones que se toman o se van a tomar en la escuela?
- ¿Los docentes son consultados sólo cuando se los necesita? Cuando se los consulta, ¿se tiene en cuenta su opinión?
- ¿Los docentes, padres y alumnos participan en estamentos de decisión?
- Si se desarrollan procesos de formación en la escuela, ¿qué fin tienen? ¿Cuál es el objetivo de la formación? ¿Se reflexiona después de ella? ¿Se refleja en la actividad diaria?
- ¿Se evalúa el impacto de la formación en la escuela, en el desarrollo de las personas?
- ¿Lo que aprendimos nos fortalece como personas? ¿Nos brinda autonomía frente a la toma de decisiones?

En función de las respuestas:

¿Podemos afirmar que, en esta escuela, se respeta el principio de autonomía?

¿Qué acciones podríamos llevar adelante para que se respete este principio?

Dinámica de exposición: la escalera de la retroalimentación

La escalera de la retroalimentación (Gray Wilson, 1999) es un excelente recurso para dinamizar las exposiciones de los grupos y lograr una retroalimentación ordenada. Sirve para guiarnos sobre la forma de ayudar a otros a apoyar la indagación en la escuela estableciendo una cultura de confianza, apoyo y construcción.

¿Cómo se utiliza?

- Un grupo expone sus conclusiones.
- Al finalizar la exposición, el coordinador invita a la audiencia a generar una devolución.

Para ello, deberán tenerse en cuenta algunas etapas que se muestran en el siguiente gráfico:

Escalera de la retroalimentación



Primer escalón (describo/clarifico)

El coordinador invita a la audiencia a que formule preguntas para clarificar algunos aspectos de la exposición que no se entendieron.

Es fundamental **clarificar** los puntos que no estén claros o las ideas ausentes por medio de preguntas antes de ofrecer la retroalimentación.

Este paso puede ayudar a usted y a otros a reunir información relevante antes de que se ofrezca la retroalimentación constructiva.

Por ejemplo:

- Cuando ustedes consideraron que en la escuela no se respetaba el principio de solidaridad, ¿qué cuestiones tuvieron en cuenta?
- ¿Dónde consideran que se manifiesta la justicia curricular? ¿Me lo podrían aclarar?

En esta primera etapa, el grupo expositor debe contestar las preguntas con el objetivo de clarificar las dudas y permitir a la audiencia generar una devolución.

Segundo escalón (valorar)

El coordinador sugiere a la audiencia que valore lo expuesto por el grupo y lo exponga.

- **Valorar** a la gente y sus ideas es fundamental para el proceso de retroalimentación constructiva.
- **Valorar** ayuda a construir un entorno de apoyo para la indagación.
- **Remarcar** los puntos positivos, las fortalezas interesantes y los elogios honestos hacia el trabajo del otro; establece un tono de apoyo durante la sesión de retroalimentación.

Por ejemplo:

- Valoro que hayan analizado el problema que tenemos en la escuela con los alumnos que han delinquido. Se hace muy difícil esta tarea.
- Valoro que tengan capacidad de autocrítica y que hayan admitido que no siempre se respeta el principio de inclusión.

En esta etapa, el grupo expositor se limita a escuchar las valoraciones de la audiencia.

Tercer escalón (me preocupa/me pregunto)

Aquí la audiencia se pregunta sobre aquello que desearía se hubiera formulado de otra forma o expresa su opinión en forma de pregunta.

- Presentar inquietudes, no como acusaciones ni críticas abrasivas sino como pensamientos honestos que ayudan al grupo a reflexionar y a pensar sobre lo realizado.

Por ejemplo:

- Me pregunto si se podrá llevar adelante esta propuesta con el poco apoyo que tenemos de las familias.

En esta etapa, el grupo expositor se limita a escuchar las inquietudes de la audiencia.

Cuarto escalón (sugiero)

Aquí la audiencia sugiere nuevos cursos de acción.

- Dar sugerencias requiere que conectemos constructivamente nuestras inquietudes, preocupaciones y preguntas de manera tal que puedan utilizarse como retroalimentación constructiva.
- Las sugerencias claras y concretas, como peldaño final, ayudan a la gente a refinar sus sueños, profundizar sus misterios y enriquecer sus acciones y evidencias.

Por ejemplo:

- Sugiero que se tenga en cuenta la actividad realizada por los padres.
- Sugiero que se revise el análisis ya que se desconoce lo trabajado el año pasado.

En esta etapa, el grupo expositor se limita a escuchar las sugerencias de la audiencia.

Actividad 2. La construcción de principios

Cuando nos planteamos la construcción de los principios en la escuela estamos intentando proyectarnos hacia el futuro. Para esto será necesario que los miembros de la escuela compartan algunos significados pero, fundamentalmente, los principios presentes en toda decisión educativa.

Cada miembro o grupo de una institución suele tener determinados valores y posiciones que sostiene, de manera explícita o implícita, a la hora de construir acuerdos.

¿Qué nos proponemos?

Construcción y reflexión conjunta sobre los principios institucionales.

¿Cómo hacerlo?

En primera instancia, de manera individual; en segunda instancia, de manera colectiva.

1. Autoanálisis

En tarjetas individuales, se presenta esta guía de preguntas que queremos trabajar.

Inclusión

Preguntarse:

- ¿Cómo se manifiesta su presencia en la escuela?

- ¿Cómo se manifiesta su ausencia?
- ¿Todos entendemos este principio de la misma manera?
- ¿Está explicitado en nuestro proyecto?
- ¿Está claramente definido?
- ¿Los padres lo entienden de la misma forma que nosotros? ¿Y los estudiantes?
- ¿De qué forma puede enunciarse para que todos lo entendamos de la misma manera?

Solidaridad

Preguntarse:

- ¿Cómo se manifiesta su presencia en la escuela?
- ¿Cómo se manifiesta su ausencia?
- ¿Todos entendemos este principio de la misma manera?
- ¿Está explicitado en nuestro proyecto?
- ¿Está claramente definido?
- ¿Los padres lo entienden de la misma forma que nosotros? ¿Y los estudiantes?
- ¿De qué forma puede enunciarse para que todos lo entendamos de la misma manera?

Autonomía

Preguntarse:

- ¿Cómo se manifiesta su presencia en la escuela?
- ¿Cómo se manifiesta su ausencia?

- ¿Todos entendemos este principio de la misma manera?
- ¿Está explicitado en nuestro proyecto?
- ¿Está claramente definido?
- ¿Los padres lo entienden de la misma forma que nosotros? ¿Y los estudiantes?
- ¿De qué forma puede enunciarse para que todos lo entendamos de la misma manera?

2. Puesta en común. Entre todos, realizar un debate respondiendo en forma colectiva el cuestionario guía. Completar el cuadro.

Ejemplificar casos concretos en los que estos principios se expresaron en forma correcta o contraria a lo que propone la institución.

Principio	Ejemplos...
Inclusión	
Solidaridad	
Autonomía	

Actividad 3. Ampliando el campo de acción...

Esta actividad presupone una reflexión previa sobre los principios institucionales.

¿Con qué propósito?

Dar a conocer a la comunidad educativa los principios en la escuela.

¿Cómo hacerlo?

Podemos presentarlos con estrategias de simulación que distiendan a los participantes, que permitan interactuar y también “jugar” con la situación.

La simulación o dramatización es una estrategia potente e informal y, por lo tanto, permite quebrar las normas usuales y, a través del juego, disminuir los mecanismos de defensa. Esta técnica se percibe rápidamente como motivadora. Las simulaciones son metáforas que mantienen una relación analógica con una realidad que no se nombra y, por ser metáforas, permiten tantas interpretaciones como intérpretes haya. Las simulaciones permiten revisar situaciones reales, posturas frente a los conflictos y las normas. La simulación se usa para aprender algo que nadie sabía.

1. Un grupo dramatiza una escena que se quiere abordar por su complejidad, que emerge en forma permanente en la institución, y que debe abordarse desde los principios.
2. El resto de los participantes observa y anota, teniendo en cuenta el cuestionario guía.
3. Se realiza la puesta en común de lo observado.
4. Entre todos, se explicitan los principios que estuvieron presentes en la dramatización y los que faltaron y deberían aparecer en la situación planteada.

5. Entre todos, se plantean soluciones a partir del trabajo y el abordaje de los principios que nos orientan.

Cuestionario guía

Inclusión

¿Cómo se manifiesta en la dramatización?

¿Qué indicios encuentran? ¿Cómo se podría actuar desde este principio en esta situación en particular?

Solidaridad

¿Cómo se manifiesta en la dramatización?

¿Qué indicios encuentran? ¿Cómo se podría actuar desde este principio en esta situación en particular?

Autonomía

¿Cómo se manifiesta en la dramatización?

¿Qué indicios encuentran? ¿Cómo se podría actuar desde este principio en esta situación en particular?

Consideraciones para realizar una dramatización

1º La escena

¿Qué temática se va abordar? ¿Qué situación o situaciones se van a presentar? ¿Qué conflictos van a emerger? ¿Cuánto va a durar la escena?

2° Los personajes

Definir los personajes y caracterizarlos brevemente. ¿Existen personajes principales y secundarios? ¿Cómo van hablar? ¿Cómo se van a comportar? ¿Los vamos a caracterizar? ¿Qué interacción tendrán entre ellos?

3° La puesta en escena

Podemos hacer un ensayo general para ajustar y definir la escena o las escenas que vamos a presentar. Se pueden mejorar los diálogos que tienen que aparecer y la presentación de los personajes.

Recuerden que cuanto más preparada esté la dramatización, más emergentes y más argumentos aparecerán para el análisis de los observadores.

4° Los observadores

En muchas ocasiones, los observadores se pierden en la dramatización o al ver a sus compañeros actuar. Es necesario prepararlos y ajustar su rol a la tarea que tienen que realizar (observación), de seguir una guía o de tomar nota de los acontecimientos presentados.

La mayoría de las dramatizaciones se realizan en el momento, sin tiempo de preparación previa. Para lograr una propuesta que apunta a una mejor preparación de la dramatización, es recomendable preparar un guión y que cada actor aprenda su parte de la actuación, para que exista una mejor interacción en la presentación y una orientación más pautada de los temáticas o situaciones emergentes.

Actividad 4. Son sólo yuyos...¹³

Cada grupo social tiene su forma particular de comprender y operar sobre la realidad; no siempre estamos de acuerdo, pero una forma de acercarnos es conocer y valorar las diferencias.

¿Qué nos proponemos?

Comprender y valorar las estrategias del “otro”.

¿Cómo podemos hacerlo?

En parejas o grupos, reflexionar acerca de los relatos.

Miremos juntos la escuela de Marina:

“Hubo muchos chiquitos enfermos, tenían una tos muy fuerte.

La maestra comentó indignada que las madres no sabían cuidar a sus hijos y era así como se les morían. Cuando los veían enfermos no hacían otra cosa que darles yuyos y más yuyos... No eran capaces de acercarlos al pueblo y que vieran al médico...

La cocinera le dijo que las madres cuidaban a sus hijos de la forma que sabían, que posiblemente no era la más efectiva, pero era la única que conocían y en la que habían confiado durante generaciones...”

Algunas preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es la mirada de la maestra sobre el cuidado de las madres?
- ¿Hay una sola forma correcta de cuidar a un niño?
- ¿Cómo podemos tener en cuenta la diversidad social, cultural y religiosa de las familias vinculadas a la escuela?

¹³ Modo popular de referirse a hierbas medicinales.

Actividad 5. La diversidad

Incluir la diversidad es una actitud que nos ofrece una oportunidad de crecimiento individual y grupal.

¿Qué nos proponemos?

Incluir la diversidad como un ejercicio cotidiano.

¿Qué esperamos de los participantes?

Que se pongan en el lugar del otro al analizar situaciones cotidianas.

Miremos juntos el aula de Ángela:

“En el curso de Ángela está Raúl. Es un niño con síndrome de down. Los compañeros lo dejaban solo, no compartían los juegos con él, le hablaban poco y nada. Esto no ayudaba a la convivencia del grupo, la maestra se sentía mal, no sabía que hacer, porque veía que sus alumnos no eran solidarios ni buenos compañeros con Raúl.

Un día Raúl faltó... ese día Ángela decidió hablar con sus alumnos. Al principio nadie dijo nada, cuando ella preguntó por qué dejaban a Raúl solo. Luego un alumno dijo... “no entiende nada... siempre se le cae la pelota...” y otro agregó... “es que es torpe...” así de a poco empezaron a comentar: “que mi mamá me dijo que no me acerque...” “...que no le entiendo cuando habla...” “qué nos pega...” “que tiene cara rara...”.

Ángela se dio cuenta de que nunca había hablado de Raúl, ni con los chicos ni con los padres, solo con los papás de Raúl. En ese momento, entendió que había mucho por decir a los chicos, a los padres y a ella misma... ¿por dónde empezar?, ¿con quiénes empezar...? Comprendió que tenía que empezar con los chicos y hablarles de Raúl...”

Algunas preguntas orientadoras:

- ¿Cómo abordaríamos esta situación?
- ¿A quiénes consultaríamos?
- ¿Las escuelas tendrían que tener una forma de actuar sistematizada en relación con la integración?
- ¿Cuál sería la forma de actuar?

Establecer un modelo de actuación para la integración.

CAPÍTULO 3

Los principios en acción

En los capítulos anteriores, presentamos los principios que guían el trabajo de los profesionales de la educación, en general, y de los directivos en particular. Afirmábamos también que, en la actualidad, y frente a la situación de precariedad social en la que se encuentran las familias y la comunidad, se demanda un perfil de directivo atento a estos principios más generales y a cómo concretizarlos y operativizarlos. Las escuelas, la comunidad y la sociedad necesitan un directivo escolar que se implique en una nueva visión de la escuela, una visión que supone compartir valores, la existencia de una cultura común y procesos de construcción de significados que guíen la vida organizativa.

Es por eso que el rol directivo es decisivo. Fullan y Hargreaves (2005) resumen los ocho lineamientos que considera básicos en un directivo a la hora de llevar adelante una gestión comprometida, que toman relevancia en el marco de este libro ya que implican un compromiso con los principios y valores expuestos.

Éstos son:

- Comprender la cultura.
- Promover la colaboración y no el reclutamiento.
- Conectarse con el medio externo.
- Valorar a los docentes: promover su crecimiento personal.
- Ser amplio con lo que se valora.
- Comunicar lo que se valora.
- Proponer alternativas, no dar órdenes.
- Utilizar los recursos burocráticos para facilitar y no para obstaculizar.

A partir de aquí, pondremos el acento en comprender los encuentros, las interacciones y negociaciones que se producen en la escuela desde el punto de vista de los protagonistas que tienen que establecer acuerdos escolares.

Nos interesa conocer las interacciones que se establecen cuando las personas se comunican y definen sus expectativas sobre los modos de comportamiento que les parecen más apropiados.

1. Los actores sociales en la escuela

Un grupo social o una persona es un “actor social” en tanto interviene en los procesos sociales, políticos y/o culturales de los que forma parte, y en tanto es un sujeto con capacidad de mirar su realidad y de operar sobre ella. La idea de “actor social” pone el énfasis en la capacidad de las personas o los grupos de reflexionar y de buscar opciones o alternativas frente a determinadas situaciones; y se opone a la idea de pensar que las personas o los grupos simplemente “padecen” en forma pasiva la situación en la que se encuentran.

Es interesante reflexionar sobre esto ya que, tal como afirmamos anteriormente, incorporar a diversos actores implica tener en cuenta que los significados de la acción son múltiples, ya que existe uno por cada actor participante. Por lo tanto, mi acción no depende solamente de mi intencionalidad y mi esfuerzo, sino fundamentalmente de la capacidad de consensuar o de superar la oposición y resistencia de los otros actores.

Como dice Hoyle (1986), puede darse que los profesores y alumnos de una institución educativa tengan un concepto muy diferente del que tiene un directivo cuando, en una reunión, se describe el funcionamiento escolar: no es necesariamente la institución que sus profesores, y menos aun sus alumnos, pueden reconocer como “suya” o “de todos”.

El conflicto da cuenta, entre otras cosas, de la existencia de una situación social en la cual se enfrentan fuerzas y siempre implica una trama como resultado de la asignación de valores que interpreta cada uno de los que interactúan en esa situación. Los actores establecen redes de intereses propios, a veces coincidentes, a veces discrepantes, que

surgen de la diversidad de visiones respecto del mundo y de las voluntades de cada uno; voluntades e intereses que interactúan e influyen constantemente. La explicación de la opinión o la visión de un actor no dice cómo es el mundo, sino cómo lo ve él.

Es importante tener en cuenta que no siempre se identifica el conflicto como algo natural; muchas veces, el conflicto se considera una disfunción de la organización que debe corregirse. Es clave pensar que, en el marco de una institución, tendremos diferentes niveles o esferas de conflictos: algunos de índole personal (descalificaciones hacia los compañeros, luchas de poder, etc.), que están presentes y afectan el clima negativamente, y otros de carácter institucional, que están más relacionados con el desacuerdo y son posibilidad de crecimiento para la institución.

2. Formas de afrontar el conflicto

- El conflicto o desacuerdo se interpreta como una desviación de la tarea.
- El conflicto se considera “un elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la organización”.
- El conflicto puede favorecer la gestión escolar.

De las dos primeras derivan estrategias que sugieren al directivo una intervención oportuna a través de procesos de control para prevenir o limitar al máximo situaciones de conflicto (Domínguez Fernández, 1999) Es claro que si un directivo concibe el conflicto como algo que perturba y debe evitarse, su labor será analizar las causas de los conflictos para evitar que éstos se produzcan.

Desde esta perspectiva, la valoración del buen directivo escolar debe contemplar de forma prioritaria su mayor o menor competencia para evitar el conflicto de la organización. Para los gestores escolares, *“una de las tareas directivas más importantes es la de no sólo eliminar o al menos suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también suavizar estos conflictos desde un principio. Una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en actividad sólo pueden ser garantizadas de esta manera”* (Domínguez Fernández, 1999).

Si, por el contrario, vemos el conflicto positivamente, favorecemos su utilización didáctica. Ese afrontamiento positivo de los conflictos puede facilitar los procesos colaborativos de la gestión escolar para que “las escuelas como organizaciones sociales se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y democracia, en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (Escudero, 1992:15).

Para reflexionar y desarrollar:

¿Cuáles son los conflictos que surgen de la lectura de los relatos presentados?

¿Quiénes intervinieron? ¿Cuáles fueron los intereses en pugna?

¿Qué resolución tomó finalmente el directivo?

¿Qué hubieran sugerido ustedes?

3. La escuela como organización de difícil gestión

Las características antes enunciadas hacen de la escuela una organización de difícil gestión; proporcionar coherencia y complementariedad a las prácticas profesionales que se desarrollan en ella es el gran desafío de la gestión directiva. Una gestión que promueve el desarrollo de intencionalidades compartidas, que registra los datos del contexto y vuelve a él con una oferta ajustada a sus necesidades es una práctica.

En toda organización, es necesario y hasta imprescindible que exista un conjunto de tareas directivas centradas en favorecer un determinado “direccionamiento” de la vida institucional, con el objetivo de coordinar las acciones hacia el logro de los principios que se persiguen.

Tal como hemos observado, ese direccionamiento se vuelve difícil y presenta un desafío para el directivo; implica que pueda preguntarse: ¿Queremos hacerlo? ¿Sabemos hacerlo? ¿Podemos hacerlo?

La primer pregunta, **¿Queremos hacerlo?**, nos lleva a considerar si aquellos con quienes voy a llevar adelante el trabajo están culturalmente preparados para comprender la propuesta. En palabras de Aguerrondo (2002), esto es poder construir la “viabilidad cultural” del proyecto.

Frente a eso, el directivo tiene mucho por hacer. En primer lugar, conocer cuál es la lógica que genera la oposición de los diferentes sectores y, en ese caso, tener en cuenta las representaciones de los grupos sociales que se pueden oponer a la innovación.

Algunas estrategias que pueden hacer posible la construcción de la viabilidad:

- Construir el consenso como la única base firme para el cambio, incorporando prácticas de negociación para avanzar en logros progresivos.
- Incorporar suficiente capacidad técnica como para contar con las respuestas adecuadas en el momento adecuado.
- Ser capaz de anticiparse a las resistencias, localizando los grupos desde donde partirán.

La segunda pregunta, **¿Sabemos hacerlo?**, nos lleva a reflexionar acerca de si el equipo docente tiene conocimientos sobre el problema que debe enfrentar. La “viabilidad técnica” se refiere a la necesidad de una mirada seria y profesional que debe respaldar las tareas, conocimiento y personal preparado para llevarlas a cabo. Las cartas de los directores nos ponen a pensar que los docentes no tenían conocimientos, y aquí nos referimos a conocimientos en el sentido amplio como procedimientos o estrategias para afrontar la situación: qué hacer frente a los menores que cometieron delitos, cómo tratarlos, cómo trabajar desde el currículo la temática de educación sexual. Muchas veces las resistencias no son sólo culturales sino también técnicas... Al no tener conocimientos sobre el tema, lo rechazan, no lo abordan. Aquí nuevamente se hace presente esta idea de la utilización didáctica del conflicto ya que, a partir de una situación, el directivo puede aprovechar este conflicto y facilitar a los docentes materiales, recursos, bibliografía, etc.

La tercera pregunta, **¿Podemos hacerlo?**, nos lleva a pensar sobre las condiciones organizativas que hacen posible que las acciones propuestas se lleven a cabo. Tener en cuenta, por ejemplo, los recursos y el personal necesario para llevarlas a cabo, pero también cuánto tiempo llevarán, si se dispone o no de la información para aplicarlas, etc.

El directivo tiene, por las características inherentes a su función y el lugar que ocupa, la posibilidad de abarcar a la institución en su to-

talidad. Justamente esta mirada global de la escuela es lo que brinda especificidad a su tarea, lo que justifica su función en términos de articulación, coordinación, motivación, dinamización, etc., y es él quien está en mejores condiciones para construir estas viabilidades cuando no están dadas.

En este sentido, los ocho lineamientos planteados por Fullan y Hargreaves (2005) nos pueden ayudar a comprender mejor las acciones por realizar.

Ahora bien, las posibilidades que tiene un directivo para motivar e influir sobre otros, y modificar sus conductas en relación con los objetivos de trabajo, se basan en el poder que él mismo percibe y en el poder que efectivamente tiene. Para influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, se necesita un poder en el cual apoyarse.

Según Antúnez (1997), la capacidad de influir proviene de las siguientes fuentes:

1. **El poder de posición:** es el que tiene y se reconoce a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. Se asocia a los conceptos de autoridad, jerarquía, nivel. El poder de posición se otorga mediante un nombramiento.
2. **El poder personal:** está constituido por las características o los rasgos de personalidad de aquellos que ejercen la acción directiva. Habilidades comunicativas, condiciones de liderazgo, etc. Poseen ese poder las personas que conocen muy bien las expectativas y necesidades de la gente.
3. **El poder del experto:** está conformado por la competencia profesional, la credibilidad y la capacidad de influencia, que está dada por el conocimiento que poseen.
4. **El poder de oportunidad:** está dado por la posibilidad de tener una mirada atenta, una continua actitud de diagnóstico y análisis. Aquí el directivo es visto como un estratega que puede encontrar el lugar oportuno y el momento adecuado para impulsar acciones.

Este mismo autor afirma que aumentar el poder de posición no deberá ser una aspiración del directivo; aumentar este poder no depende sólo de él sino de quienes le confieren legitimidad: el grupo. El poder

personal puede aumentar en la medida en que el directivo genere alguna instancia de revisión constante de su práctica, pero siempre condicionada por sus características individuales.

Sin embargo, sí puede actuar sobre el poder del experto y la oportunidad. El directivo tiene un lugar importante en la detección de problemas y conflictos, y en las lecturas que realice de las situaciones que ocurren en la escuela. La consideración de las circunstancias por las que pasa la escuela, las fortalezas y debilidades del grupo, y la atención al contexto externo e interno aumentan su poder de oportunidad.

4. El trabajo político del directivo

En el apartado anterior, afirmamos que en toda organización es necesario y hasta imprescindible que exista un conjunto de tareas directivas centradas en el manejo de conflictos en una institución compleja; tareas que se desarrollan para favorecer un determinado “direccionamiento” de la vida institucional, con el objetivo de coordinar las acciones que se desarrollan en el interior de una institución y su orientación hacia el logro de los objetivos que se persiguen.

Ball (1989) afirma que el directivo es el centro principal de la actividad micropolítica de la escuela y su tarea puede expresarse en términos de un enigma esencialmente micropolítico: obtener y mantener el control de la organización, **el problema del dominio**, mientras asegura la adhesión de las personas que la integran, **el problema de la integración**.

Si se analiza cualquier grupo organizado se observa que las acciones que se desarrollan sirven para transitar dos caminos que todo grupo tiene planteados y pretende recorrer con éxito:

- El **primero** es el que conduce a la consecución de los objetivos de la organización: **el control**.
- El **segundo** busca un buen clima de trabajo entre los miembros del grupo, relaciones interpersonales satisfactorias, un ambiente favorecedor del crecimiento personal y profesional, y una interacción afectiva positiva y respetuosa: **la integración**.

El papel de las personas que desarrollan tareas directivas consiste, en líneas generales, en ayudar al grupo para que recorra con éxito y satisfacción ambos caminos. Sin embargo, deberán tratar de hacerlo de manera que el progreso en uno y otro sea compensado y simultáneo.

De este modo, pueden identificarse distintas conductas directivas según los directivos pongan su interés o atención especial en:

- a. **Conseguir los objetivos de la organización por encima de todo.** Esto da lugar a un estilo directivo propio de la persona que tiene gran capacidad de trabajo, que aprecia el orden y la planificación, que pide a los docentes laboriosidad y esfuerzo, y se preocupa por los resultados.
- b. **Priorizar las acciones que conducen a la creación de un buen clima de trabajo.** Este propósito caracteriza un estilo de dirección que pone el énfasis fundamentalmente en las personas. Mantener buenas relaciones entre los miembros del grupo es el objetivo primordial.
- c. **Cumplir eficaz y puntualmente con las tareas burocráticas y administrativas.** Esto identifica un estilo de dirección que se rige por las leyes y los reglamentos. Las actuaciones que desarrollan los directivos que manifiestan este estilo están presididas por el estricto cumplimiento de las normas y el afán por alcanzar un estado de “paz burocrática” con la superioridad.
- d. **Integrar las acciones de manera simultánea para la consecución de los objetivos y la atención a las personas.** Esto representa la conducta directiva genéricamente más deseable. Se basa en la concepción del grupo como un equipo en el que están presentes los principios de participación e implicación en la tarea, y en el que se promueven oportunidades para que las personas se sientan protagonistas, pues su trabajo les resulta motivador y significativo.

Los estilos no se manifiestan siempre de forma permanente y, por supuesto, no se presentan de manera pura o excluyente. Están muy condicionados por factores circunstanciales. Se puede justificar el cambio de rol en función de necesidades de la organización y momentos concretos que demandan actitudes particulares. Un directivo habitualmente integrador tal vez adopte, al inicio del curso escolar, un estilo transitorio centrado fundamentalmente en la eficacia y la influencia sobre los

docentes para el cumplimiento de la tarea, ya que en ese momento se trata de poner en marcha acciones para iniciar un nuevo curso escolar. También puede que, tras una situación de conflicto entre docentes o con el fin de socializar e incorporar a nuevos docentes en el equipo, el directivo adopte un estilo transitorio en el que la atención a las relaciones personales sea una prioridad.

Estos dos aspectos, **integración** y **control**, aparecen en todos los relatos de los directores presentados y sin duda se muestran como un dilema al directivo. Cuando Óscar decide incorporar a los alumnos con causas penales lo hace porque sus prácticas están orientadas por el principio de justicia e inclusión, pero al sostener esto, no encuentra la adhesión del equipo docente y, en algunos casos, los docentes se retiran de la escuela.

En síntesis, es necesario explicitar los principios que guían nuestro accionar para equilibrar la necesidad de control de la organización, buscando la adhesión de sus miembros, desafiando la incertidumbre, construyendo una cultura común que respete la diversidad. Éste es el gran desafío de la tarea directiva.

Para finalizar, trabajemos con las cuatro cartas de los directivos y determinemos:

1. Los conflictos que emergen en cada una.
2. El accionar del directivo en cada situación.
3. Desde dónde se tomaron las decisiones.
4. A partir de los tres principios que nos orientan, justicia educativa, solidaridad y desarrollo de la autonomía de la persona, cómo se tendrían que abordar los conflictos emergentes y la toma de decisiones.
5. Qué problemas tienen como directivos para abordar las situaciones planteadas (viabilidad cultural y técnica).
6. Qué resoluciones diseñaría desde su lugar para abordar los conflictos. Diseñe un pequeño esquema de trabajo.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES PARA CONOCER MEJOR EL CONTEXTO

Actividad 6. La comunidad y la escuela

La participación de la comunidad es un tema complejo en muchos casos y seguramente de difícil resolución. A través de esta actividad, proponemos un acercamiento planteado desde la institución escolar a la comunidad.

¿Qué nos proponemos?

Analizar en qué forma la escuela promueve o no la participación de la comunidad.

¿Qué esperamos de los participantes?

Que reflexionen sobre por qué es importante que la comunidad participe de la educación de las generaciones más jóvenes.

¿Cómo hacerlo?

1. Divididos en grupos, dibujamos a los alumnos (niños, niñas y jóvenes de nuestra comunidad).

Analizamos:

- ¿Cómo los vemos, cómo se relacionan con la comunidad?
- ¿Qué esperamos de ellos (la escuela y la comunidad)? ¿Qué cosas los acercan a nosotros, qué cosas los alejan?
- ¿Qué tiene para decirnos la comunidad? ¿Cómo podemos escucharla mejor? ¿Qué nos cuesta trabajo escuchar?

- ¿Qué futuro podemos construir entre todos y cómo vemos a los jóvenes en ese futuro?

2. Escribir lo anterior en un papelógrafo. Mostrarlo a la totalidad del grupo (puesta en común).

a. Los grupos leen lo trabajado. Solicitar que:

- Identifiquen los elementos o problemas en los que debemos trabajar juntos.

- Reconozcan los problemas que forman parte del contexto y que son elementos o situaciones que debemos tener en cuenta en nuestras acciones (por ejemplo: el desempleo y la poca educación de los grupos familiares), pero sobre los cuales no tenemos incidencia inmediata.

b. Seleccionar algunos de estos problemas, jerarquizarlos y explicar el criterio utilizado para dar este orden. Tener en cuenta que no vamos a poder resolverlos todos. A partir de allí...

Escribir y analizar las estrategias que vamos a utilizar y los plazos de ejecución

- ¿Cuáles corresponden al equipo directivo?

- ¿Cuáles corresponden a los docentes?

- ¿Cuáles a corresponden a la comunidad?

Presentar lo trabajado a la comunidad y replantear acciones conjuntas.

Actividad 7. ¿Las familias en las escuelas?

¿Qué nos proponemos?

Analizar en qué forma la escuela promueve o no la participación de la familias.

¿Qué esperamos de los participantes?

Que reflexionen sobre por qué es importante que la familia participe de la educación de las generaciones más jóvenes.

¿Cómo hacerlo?

En reunión de equipo. Pueden reunirse por grupo o parejas.

1. Armar una lista de todas las actividades que nos proponemos hacer con las familias.
2. A partir de la lista, preguntarse:
 - ¿Participan siempre los mismos?
 - ¿Pueden hacerlo siempre? ¿O de vez en cuando?
 - ¿Las reuniones que hacemos son cercanas a sus saberes? ¿Qué dificultades se les presentan a los miembros de las familias?
 - ¿Qué otras actividades acercarían a los padres y otros miembros de la comunidad a la escuela?
 - ¿Cuáles son los riesgos potenciales que ven los miembros de la escuela en la participación de las familias en la escuela?

Tenga en cuenta que las familias, si se sienten cercanas a la escuela, se transforman en un facilitador del vínculo entre el docente, los niños-jóvenes y el aprendizaje. Un padre puede acercarse y colaborar con la escuela, contar qué sabe hacer, narrar historias, dar nociones de agricultura, leer a los más chicos, participar de actividades deportivas.

Actividad 8. Una escuela sin padres. El acercamiento escuela-familias

En esta actividad, proponemos una posibilidad de acercamiento a los padres para abrir el diálogo padres-escuela.

¿Qué nos proponemos?

Identificar algunas formas de promover la participación de los padres en la escuela y valorar algunos de sus saberes.

¿Qué esperamos de los participantes?

Que los directivos y docentes incorporen saberes de los padres en la vida escolar.

¿Cómo hacerlo?

1. En pequeños grupos de docentes, leer el siguiente relato.

Miremos juntos la escuela de Marina:

“Anoche me quedé pensando... una de las causas por la que los padres no se acercan a la escuela es porque se sienten desvalorizados, están lejos de lo que enseñamos y no pueden ayudar a sus hijos con las tareas escolares, a estudiar... por eso la educación queda en nuestras manos, los maestros. ¿Qué podemos hacer? Quizá podamos pedirle a una mamá que nos enseñe a cocinar, una receta propia, una comida típica... y a partir de allí ver que en la cocina se aplican proporciones, pesos, cantidades... y por ahí nos podemos encontrar con ellos y relacionarnos mejor...”

¿Qué solución encontró Marina para relacionar e incorporar a los padres? ¿Qué otras soluciones encuentran ustedes? ¿Cómo integrarían los saberes de los padres a la escuela?

2. Puesta en común de las respuestas.

Actividad 9. ¿Quiénes son nuestros alumnos?

Esta herramienta se puede trabajar en los diferentes años escolares, entre docentes y alumnos. Es una herramienta que permitirá al docente recabar información acerca de sus alumnos, su vida, su relación con la comunidad en la que viven.

¿Qué nos proponemos?

Tener mayor información acerca de nuestros alumnos y su vida.

¿Cómo hacerlo?

1. Para trabajar con los alumnos:

En una jornada escolar, trabajar sobre **Un día de mi vida...**

En este trabajo los alumnos realizarán narraciones y luego un dibujo o collage acerca de un día de su vida, abordando temáticas cotidianas y autobiográficas pero anónimas.

Se espera que los niños o jóvenes se abran y describan algunos momentos de su vida.

Posteriormente se realizará una exposición de sus realizaciones.

2. Para trabajar con el equipo directivo, docente y profesional de apoyo: psicólogos, psicopedagogos, u otro personal.

- **En las narraciones:** cuáles son los temas recurrentes, qué datos aparecen de su mundo, qué les gusta, qué no les gusta.
- **En los dibujos:** observar con atención los gestos, actitudes, agrupaciones, el paisaje que relatan.
- Realizar un análisis de las narraciones por parte del equipo y sistematizarla a partir de este cuadro:

Qué aparece en los relatos	Con relación a su familia	Con relación a su grupo de pares	Con relación a su escuela	Con relación a la comunidad
Actores significativos				
Tipo de relación establecido (cercanía, abandono, maltrato, acompañamiento, etc.)				
Otros emergentes				

¿Qué hacemos con la información recabada?

Analizando el cuadro podemos apreciar información significativa, ver las regularidades que nos permitan establecer algunas líneas de acción para empezar a trabajar o que requieran mayor indagación en nuestros alumnos.

A partir de allí nos replanteamos:

	Necesidades para su realización
¿Queremos hacerlo?	
¿Sabemos hacerlo?	
¿Podemos hacerlo?	

Actividad 10. ¿Qué opinan nuestros alumnos de la escuela?

Esta herramienta se puede trabajar con la totalidad del alumnado. Es una herramienta que permitirá recabar información acerca de lo que opinan de la escuela.

¿Qué nos proponemos?

Conocer la opinión de los alumnos.

¿Cómo hacerlo?

Armar una galería de fotos de la escuela, donde aparecen lugares, espacios en buen y mal estado, malas prácticas, actividades cotidianas o especiales. Los momentos y espacios de los que queremos recabar información.

1. Mirar juntos un grupo de fotos de la escuela.
2. Anotar los comentarios acerca de lo que vemos.

¿Qué vemos? ¿Qué nos gusta? ¿Qué no nos gusta? ¿Qué cambiaríamos?

Registrarlo en tarjetas e introducirlas en un buzón de sugerencias.

3. A partir de lo recabado sistematizar los comentarios.
4. En una cartelera, publicar los resultados de la información. A partir de allí, proponer un plan de acción.
5. Elaborar un pequeño plan de acción sobre las cosas que cambiaríamos en conjunto.

Actividad 11. Interrelación con otras escuelas

La colaboración entre escuelas o con otras instituciones culturales y sociales puede ser una respuesta eficaz y satisfactoria para conducirse en el nuevo marco de situaciones y requerimientos.

¿Con qué propósito?

Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco.

¿Cómo hacerlo?

1. Acercarnos

- Intercambiar información mediante la realización de visitas, aprovechando las coincidencias durante el desarrollo de actividades conjuntas de capacitación de docentes y de directivos.
- Desarrollar contactos formales e informales fuera de la escuela aprovechando reuniones zonales entre directivos, profesores, etc.
- Promover e incrementar los contactos motivados por el intercambio de informaciones, por ejemplo, noticias profesionales y novedades curriculares y legislativas relativas al mapa escolar, a problemáticas escolares propias del municipio, relacionadas con un sector específico de profesionales (profesorado especialista en un área concreta, directivos, etc.), con la zona escolar; problemáticas laborales, acciones sindicales, etc.
- Esporádicamente, y luego sistemáticamente, se puede aumentar también el conocimiento recíproco intercambiando experiencias organizativas, didácticas o de orientación escolar, personal o profesional, a partir de un plan de trabajo establecido en común. También mediante encuentros, jornadas, escuelas de verano o aprovechando los dispositivos de capacitación disponibles en la zona.

2. Compartir recursos:

- Profesores de apoyo, especialistas en áreas como Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, etc.
- Profesionales especialistas: pedagogo, psicólogo, administrador, asesores en actividades de capacitación, etc.
- Material de uso didáctico (bibliográfico, audiovisual, de laboratorio, etc.).
- Espacios (gimnasio, sala de actos, áreas de usos diversos, etc.).
- Servicios internos (comedor, secretaría, transporte u otros).
- Servicios externos de apoyo (servicios sociales, municipales, etc.).

3. Participar en proyectos comunes:

- Desarrollo de tareas conjuntas de planificación, implementación y evaluación del currículo.
- Constitución de equipos de docentes zonales.
- Construcción y desarrollo de proyectos y planes comunes no curriculares, por ejemplo: plan para la difusión para potenciar determinados valores (respeto y conservación del entorno: recolección selectiva de papel, de pilas, etc.); representaciones artísticas; coordinación entre instituciones escolares que acogen alumnos de etapas diferentes con el fin de favorecer el pase de alumnos de una institución a otra, etc.
- Desarrollo conjunto de acciones formativas de capacitación: seminarios, grupos de trabajo, proyectos de investigación en la acción, etc.
- Intercambios de estudiantes, viajes de estudios o salidas pedagógicas, etc.

4. Ejercitarse en la colaboración, comenzando el proceso mediante acciones en la propia escuela.
- Desarrollar planes de inducción para las personas nuevas: docentes, padres, madres y estudiantes que se incorporan cada año a la institución.
 - Tratar de implicar a los padres, madres y estudiantes en la gestión de la escuela, definiendo en común el tipo de participación y compromiso recíproco.
 - Facilitar la colaboración entre docentes. Muchos profesionales pueden buscar y encontrar la ocasión de observar el trabajo de los colegas “in situ” y de participar en él.
 - Observar y analizar en común el tipo de relaciones que se establecen con los alumnos y alumnas o la actividad en el aula; planificar sesiones de clase, elaborar y seleccionar materiales en común, evaluar en común, etc. Éstas son acciones factibles y casi siempre fructíferas y satisfactorias.
 - Tratar de proyectar y dar a conocer una buena imagen institucional a la comunidad educativa.

Realicemos una lista de algunas de las posibilidades que tenemos en nuestra comunidad, analicemos la viabilidad y elaboremos un pequeño plan de acción.

Actividad 12. El trabajo en red

La organización de la colaboración es un trabajo permanente en el quehacer del directivo de una escuela. Para ello hay que brindar pautas claras de trabajo.

¿Con qué propósito?

Organizar la colaboración

¿Cómo hacerlo?

- Ofrecer pautas claras. Plantear a las personas objetivos y tareas bien definidas.
- Identificar a una o varias personas o colectivos de referencia a los que cada miembro de la institución debería “rendir cuentas” en cada ocasión.
- Plantear a cada individuo las diversas posibilidades de colaboración y los ámbitos diferentes en los que puede participar.
- Ofrecer formas y estructuras de organización variadas.
- Brindar la posibilidad de poder sugerir mejoras y cambios en la estructura y en los sistemas de funcionamiento vigentes hasta ese momento.
- Resaltar la importancia del trabajo que desarrolla el individuo como parte de un todo.
- Saber encontrar para cada persona el lugar ideal donde pueda sentirse cómoda y pueda contribuir según sus capacidades, intereses y aficiones. Cualquier persona puede hacer contribuciones significativas.
- Ofrecer la posibilidad de diseñar y desarrollar tareas importantes y creativas para el individuo, no rutinarias, que le permitan poner en juego sus capacidades intelectuales más relevantes.
- Potenciar las posibilidades de analizar en común los diferentes trabajos que se desarrollan en la escuela: planificación del currículum; selección y elaboración de materiales didácticos, etc. y, mediante visitas a otras instituciones, el intercambio de experiencias y modalidades de capacitación en servicio.

Actividad 13. La isla desierta

¿Qué nos proponemos?

- Construir criterios comunes.
- Construir una cultura colaborativa,

¿Cómo hacerlo?

1. Un coordinador expone la siguiente situación:

La isla desierta

Supongamos que tenemos la oportunidad de ir a una isla desierta con otros cinco compañeros. La consigna es que podemos llevar sólo un objeto. En el momento del embarque, se comprueba que cada uno llevó lo que consideró imprescindible.

2. El coordinador escribe las tres preguntas en la pizarra y los participantes opinan al respecto.
 - ¿Qué problemas tendremos en el viaje?
 - ¿Qué criterio primó ante la elección de cada objeto?
 - ¿Qué tendríamos que haber acordado antes?

3. Trabajo en pequeños grupos:

Realice un listado de situaciones en la escuela en las que se toman decisiones individuales sin acordar principios comunes.

Actividad 14. El trabajo conjunto

Trabajar sobre una situación ideal donde el juego está presente permite un trabajo interesante de fortalecimiento de las posturas individuales y colectivas, y también permite develar lo que no se dice.

¿Qué nos proponemos?

Reflexionar sobre la construcción de criterios comunes y de una cultura colaborativa.

¿Cómo hacerlo?

1. Cada miembro del grupo trae cualquier objeto, sin importar su procedencia: cartones, botellas descartables, un alambre, un florero.

A su vez, el coordinador tiene varios elementos para pegar y cortar.

2. Una vez reunidos todos, se acuerda hacer un objeto cualquiera (armar y construir el objeto).

3. Se analizan las dificultades que podrían haberse evitado.

- ¿Qué problemas surgen en la elaboración del objeto?

- ¿Qué criterio primó ante la elección de cada objeto?

- ¿Qué tendríamos que haber acordado antes?

4. Trabajo en pequeños grupos:

- Liste dos situaciones de la escuela en las que se toman decisiones individuales sin acordar principios comunes.
- Analice la función del director y de los otros actores de la escuela en esta instancia de trabajo.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES PARA COMPRENDER LA CULTURA DE LA ESCUELA

Actividad 15. Técnicas de recolección de información

Para comprender la cultura de la escuela, es necesario conocerla, “tomar nota”, registrar lo que sucede en ella.

Para ello, el director deberá buscar información y difundirla. La información permite conocer profundamente una situación y, por tanto, disponer de lo necesario para asesorar, orientar y coordinar las instituciones educativas.

Los procesos de recolección y análisis de información tienen por finalidad estudiar una situación en particular con el objeto de mejorarla. Se trata de comprender y explicar los hechos y las circunstancias que definen una situación con el objeto de encontrar alternativas para mejorar su calidad.

¿Qué nos proponemos?

- Identificar algunas técnicas para recolectar información en la escuela.
- Facilitar el juicio práctico en una situación concreta sobre la base de una clara delimitación de la situación problemática por abordar.

¿Cómo hacerlo?

La recolección de información puede realizarse tanto sobre las manifestaciones **directamente observables** (planillas, planificaciones, notas, etc.) como sobre las **representaciones y percepciones** que los sujetos poseen acerca de ella.

La forma en que los sujetos comprenden, piensan y sienten es un insumo central a la hora de intentar comprender una realidad dada, ya que es a través de estas percepciones que los sujetos se comportan, actúan y abordan su realidad mediata e inmediata.

1. En el momento de seleccionar qué instrumento se va a utilizar, será necesario tener en cuenta:

- Quiénes son los destinatarios de la aplicación (alumnos, docentes, padres).
- Dónde se la va a aplicar.
- Si ese instrumento permitirá recabar la información que efectivamente se necesita.

De esta manera, es importante tener en cuenta la validez y la pertinencia del instrumento. Es decir:

- Que permita recolectar la información que queremos relevar.
- Que se adecue a las características de la situación o las personas.
- Que brinde información útil para la toma de decisiones.

2. Identifique los **indicadores** de la situación que desea conocer.

Por ejemplo:

Tengo que conocer cómo es la participación de los alumnos en clase.

Algunos de ustedes consideran que un alumno participa en clase cuando:

- Emite una opinión.
- Es solícito ante un requerimiento de otro.
- Realiza las tareas.
- Brinda ayuda.

Los indicadores son señales a través de las cuales se aprecia la presencia o ausencia de un determinado fenómeno; constituyen rastros, huellas, pistas a través de las cuales se puede concluir que se está frente a la presencia de una situación.

3. Establezca consenso entre las personas que van a evaluar una situación.

Por ejemplo, si los que evalúan la participación de los alumnos son varios docentes, deberán acordar que una señal de participación es, por ejemplo, la emisión de juicios, la respuesta a las consignas, etc.

Si se desea conocer la práctica del aula, se pueden seleccionar algunos de los siguientes aspectos:

- Los aprendizajes que consiguieron los alumnos.
- Las actividades que proponen los docentes.

Para conocer el funcionamiento del equipo docente, se pueden considerar los siguientes aspectos:

- Las planificaciones que elaboraron para determinada área.

- El funcionamiento de las reuniones de equipo y los acuerdos que se alcanzan.

4. Una vez definidos los aspectos por estudiar, se definen los indicadores que permitirán realizar la recolección de información.
Por ejemplo:

Aspecto: Rendimiento académico de los alumnos.

Indicadores:

- Porcentaje de repitencia y promoción.
- Resultados académicos de acuerdo con las diferentes áreas.
- Cursos en los que hay mayor deserción.

Una vez seleccionados el aspecto y los indicadores, podremos elegir el instrumento más apropiado.

La observación

La observación requiere de la mirada y escucha del observador, y de ciertas pautas.

Se entiende por observación el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos, o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios (Casanova, 1992).

Se puede realizar de manera:

- **abierta** (se registra por escrito todo lo que sucede en la situación observada).
- **cerrada** (se construye un listado con ítems para observar).

Ejemplo de observación cerrada de una reunión del equipo docente:			
Asistieron todos los profesores	sí	no	
Existe una agenda de la reunión	sí	no	
Se respetan los temas previstos	sí	no	
Participan todos los docentes	sí	no	
Existe un coordinador de la reunión	sí	no	
El coordinador da la palabra a todos	siempre	a veces	nunca

Quando se observa, es importante que el observador registre por escrito lo observado de manera inmediata e intentando diferenciar las impresiones personales que la situación le despierta de aquello que efectivamente está ocurriendo.

La entrevista

La entrevista puede definirse como una conversación intencional. Consiste en un diálogo que se realiza con la finalidad de conocer la opinión, percepción e interpretación que tienen los miembros de la institución acerca de una determinada situación.

Por ejemplo, la entrevista al equipo docente.		
¿Qué proyectos específicos se implementaron a lo largo del curso escolar?		
¿Se han cumplido los objetivos previstos?	Sí	No
En caso negativo, especifique las situaciones que no se cumplieron y, si es posible, los motivos.		
En caso afirmativo, especifique las situaciones que considera que fueron favorables y ayudaron en la implementación.		

A través de esta técnica se busca:

- Comprender y conocer las perspectivas que tienen los sujetos respecto de su práctica, experiencia o situación concreta.

La **entrevista** puede realizarse **individual** o **grupalmente**, con uno o más entrevistadores.

La **encuesta** supone un formulario con una serie de preguntas para contestar. Las preguntas pueden ser:

- **Abiertas**, por ejemplo:

¿Qué opina usted sobre la relación entre la escuela y la comunidad?

- **Cerradas**, por ejemplo:

Ud. cree que la relación entre la escuela y la comunidad es:
Muy buena
Buena
Regular
Mala

- **Semiabiertas**, es decir, una combinación de las dos primeras formas, por ejemplo:

Ud. cree que la relación entre la escuela y la comunidad es:
Muy buena
Buena
Regular
Mala
¿Por qué?

Si se desea, por ejemplo, conocer la opinión de los padres acerca de la escuela, seguramente será más sencillo aplicar encuestas pues, a diferencia de la entrevista, pueden ser contestadas en el mismo momento por muchas personas a la vez.

Tenga en cuenta qué quiere averiguar, a quiénes va a preguntar (a todos, a algunos, de quiénes necesita información) y, sobre todo, tenga en cuenta el tiempo que lleva procesar esa información y que debe regresar a los encuestados de alguna forma.

Actividad 16. Bienvenida a la escuela

Las personas que ocupan cargos directivos en las escuelas son quienes más deben intervenir para favorecer que estos primeros contactos con la profesión y/o con la institución escolar no sean irregulares o traumáticos. Para ello, parece recomendable diseñar y desarrollar **un plan de atención y bienvenida** para coordinar los procesos de socialización de los profesores nuevos.

¿Qué nos proponemos?

- Que el nuevo docente sea reconocido como persona y como profesional.
- Ayudar a que la persona esté en una situación de seguridad, de equilibrio personal y social que le conducirá a la satisfacción en el trabajo y a moverse en un clima de confianza.
- Favorecer que la persona aumente su sentimiento de pertenencia a la institución.

¿Cómo hacerlo?

- Desarrollar entrevistas con el grupo de profesores nuevos.

Tener en cuenta la siguiente **guía o Plan de Bienvenida** (Antúnez, 1997).

Las tareas que se realizan en la escuela

- Describir y explicar el trabajo que deberá desarrollar la persona nueva en sus diversas áreas de intervención:
 - En el nivel/grado/curso/tutoría al que se adscribe
 - En el ciclo
 - En el departamento o seminario
 - En el aula
- Describir y explicar la distribución horaria de las dedicaciones profesionales durante el tiempo laboral no lectivo.
- Orientar didácticamente a la persona nueva.
- Presentar, explicar y dar orientaciones sobre los documentos y la burocracia escolar (libros de escolaridad, formularios, expedientes, actas, informes a las familias, fichas, etc.).
- Dar a conocer las revistas profesionales que llegan a la escuela.
- Proporcionar la legislación escolar básica que afecta la vida académica de la persona nueva (selección de textos legales actualizada).

La institución y sus características

- Dar a conocer los principios y valores de la escuela, probablemente expresados en el PEI.
- Mostrar los espacios, dependencias y servicios de la institución.
- Informar sobre el material didáctico del que podrán disponer en la institución:
 - Guías didácticas.
 - Planillas de programaciones.
 - Documentos elaborados por los diferentes equipos (de ciclo, de comisiones pedagógicas).
 - Material audiovisual e informático.

- Libros técnicos disponibles (de metodología didáctica, de organización escolar, de orientación y tutoría...)

Los compañeros y compañeras

- Presentar a la persona nueva sus compañeros y compañeras de trabajo.
- Proporcionar oportunidades para hacer vida social con el grupo de compañeros y compañeras (aperitivos, celebraciones informales, participación en actividades culturales, etc.).

Las normas y los procedimientos

- Explicar los criterios que se utilizan en la escuela -niveles/grados, materias o áreas específicas- para elaborar los horarios, regular la convivencia, etc.
- Dar a conocer la parte del PEI que recoge el reglamento de la escuela.

El entorno próximo

- Dar a conocer los recursos y las posibilidades didácticas que ofrece el entorno escolar.
- Favorecer los contactos de las personas nuevas con la comunidad:
 - Lugares de utilidad (ubicaciones próximas a la escuela donde comer económicamente, servicios médicos, etc.).
 - Centros culturales, cívicos y sociales.
 - Comunicaciones y transportes.
- Informar sobre los Planes de Capacitación Docente que estén en marcha en la zona o de las actividades de capacitación en general.

- Realizar visitas de colaboración en el aula de la persona nueva, etc.

Un docente nuevo es un miembro más de la comunidad educativa, por eso hay que poner el cuidado, la atención y la hospitalidad necesarios para incorporarlo a la escuela. Esta situación traerá como consecuencia que el docente pueda desempeñar mejor su tarea cotidiana.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES PARA DISMINUIR LAS RESISTENCIAS AL CAMBIO

Actividad 17. Nuestras resistencias

Siempre tenemos resistencias al cambio, a las cosas nuevas, a los compañeros que vienen con otras ideas, a los que son distintos a nosotros.

¿Qué nos proponemos?

- Reconocer nuestras resistencias, poder expresarlas, comprenderlas y aceptarlas como parte la condición humana.
- Distinguir las como límites de nuestro desarrollo como personas.

¿Cómo hacerlo?

- Reunidos en grupo, analizamos que es una “resistencia” y la graficamos.

1. En un papelógrafo, escribimos diez palabras que nos indiquen **por qué nos resistimos al cambio** en determinadas áreas de la escuela.

En otro papelógrafo, escribimos **en qué nos beneficia realizar cambios**.

Por ejemplo:

- Incorporar alumnos repetidores de otras escuelas.
- Emplear técnicas nuevas en la enseñanza.
- Incorporar novedades tecnológicas.

2. Un grupo expone lo realizado.
3. Otro grupo analiza los argumentos y propone estrategias para enfrentarlos.
4. Discusión en grupo total.
5. Propuesta final.

Actividad 18. Guía para introducir innovaciones

La resistencia a los cambios y las innovaciones muchas veces tiene que ver con la lógica misma del cambio. Es fundamental que el director comunique los objetivos y las razones del cambio, y que establezca una estructura de participación en la cual todos estén incluidos.

¿Cómo hacerlo?

Desde el equipo directivo:

a. Énfasis en los procesos informativos

Comuniqué al equipo docente la lógica y justificación de la innovación, es decir, cómo y por qué se realizará el cambio.

- Desarrollar entrevistas o conversaciones con todos los involucrados.
- Tratar el tema que se pretende innovar como un punto en el orden del día de las reuniones del personal y los equipos docentes, con el fin de conocerlo y debatirlo.
- Actualizar el contenido de la cartelera de anuncios.
- Elaborar y difundir circulares sencillas de lectura rápida que informen sobre el tema.
- Elaborar, difundir y manejar una documentación breve y bien seleccionada, por ejemplo, artículos de revistas profesionales, resúmenes de experiencias que hablen del tema.

- Realizar presentaciones en grupo.
- Intercambiar información con otras escuelas que hayan desarrollado experiencias parecidas: por ejemplo, realizar visitas o invitar a colegas que llevan a cabo experiencias relacionadas con el tema.
- Colaborar con los servicios de apoyo externos (instituciones de formación de grado, instancias de capacitación, etc.).
- Obtener la colaboración de los padres, y, cuando sea posible, de los estudiantes.

b. Promover y facilitar la participación

Para que los participantes se involucren activamente en los procesos de innovación, deben ser protagonistas de estos cambios. Dicho de otra manera, es necesario dar a los estudiantes la posibilidad de que contribuyan a formular y determinar los objetivos; que puedan aportar ideas respecto de lo que se quiere hacer y, por otra parte, que puedan dar su opinión y realizar aportes sobre la metodología de trabajo.

c. Negociación

Puede ser útil incorporar prácticas de negociación para avanzar en logros progresivos. Establezca con el equipo los plazos de realización, el papel de cada uno, la metodología de trabajo, los objetivos que se pretenden.

d. Consenso de las personas clave

Es conveniente llegar a acuerdos, preferentemente con las personas que, por determinados factores, tienen influencia sobre el resto del grupo.

e. Atención a la formación y asistencia técnica a los participantes

Incorpore suficiente capacidad técnica como para contar con las respuestas adecuadas en el momento adecuado. Es importante proveer la asistencia técnica necesaria para implementar el plan innovador, sobre todo en los primeros momentos del proceso.

Todo intento de cambio debe estar acompañado de la capacitación necesaria de las personas que deben llevarlo a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, Inés (2002). *La escuela del futuro. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Papers editores. Buenos Aires.
- ANTUNEZ, Serafín (1997). *La Función Directiva*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- _____ (1997). *Hacia una teoría de la Organización escolar*. Paidós. México.
- BALL, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización escolar*. Paidós. México.
- BATES, R.: Administration of Education: Towards a Critical Practice, en HUSEN, T. Y POSTLEWAITE (eds.): International Encyclopedia of Education, p. 64, Oxford, Pergamon Press, 1985., citado en: BAZ LOIS, Francisco – BARDISA RUIZ, Teresa – GARCÍA ABÓS, Clara: “La dirección de centros escolares”... O.c., p. 59.
- BOLÍVAR, Antonio (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Colección hacer Reforma, Anaya, Madrid.
- CABARRÚS, Carlos Rafael, sj (2005). *Ser persona en Plenitud. La formación humana desde la perspectiva ignaciana*. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. N° 1. Buenos Aires, EDB.
- CASANOVA, María Antonia (1992) *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Edelvives. Zaragoza
- CONNEL, Robert (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, Guillermo (1999). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Editorial Escuela española. Madrid.
- DUSCHAZKY Silvia y SKLIAR, Carlos (2001). *Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación*, en Larrosa, Jorge y Skliar Carlos (compiladores) Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de las diferencias. LAERTES. Barcelona, España.

FERREIRO, Ramón (2002). *El efecto Pigmalión*. Sistema Aída, Red Latinoamericana Talento, www.rectalento.com, México

_____ (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una nueva forma de aprender y enseñar: El constructivismo social*. Trillas. México.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno. Buenos Aires

FULLAN, Micael y HARGREAVES, Andy (2005). *La escuela que queremos*. Amorrortu. Buenos Aires.

GARCÍA, Beatriz (2005). *Educación en valores desde la Escuela Necesaria*. Fe y Alegría, Caracas.

GONZÁLEZ LUCINI, Fernando (2001). *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Grupo Anaya. Madrid.

GRAY WILSON, Daniel. (1999) Project Zero. Harvard University.

HOYLE, E.: The politics of schools management. (1986) London, Hodder y Stoughton, citado en BAZ LOIS, Francisco – BARDISA RUIZ, Teresa – GARCÍA ABÓS, Clara: “La dirección de centros escolares”... o.c., p. 55.

KONTERLINK, Irene y JACINTO, Claudia, comp. (1966). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. El capítulo de EFRON, R. “Subjetividad y adolescencia”. Losada- UNICEF. Buenos Aires.

LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes. Barcelona.

LÓPEZ, Néstor (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPE – UNESCO. Sede regional Buenos Aires.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.

PERRENOUD, Philippe (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.

PUIGGRÓS, Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel. Buenos Aires.

RICOEUR, Paul (1999). *Historia y narrativa*. Paidós. Barcelona.

ROSENTHAL, Robert y JACOBSON, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Morova. Madrid.

SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.

SEN, Amartya (2000). *¿Qué impacto puede tener la ética?* Para presentación en la Reunión Internacional sobre “Ética y Desarrollo” del Banco Interamericano de Desarrollo en colaboración con el Gobierno de Noruega Washington.

TOMASEVSKI, Katerina (2004). *Educación basada en los derechos*. Manual Unesco, Bangkok.

TORRES, María Rosa (2005). *12 tesis para el cambio educativo. Justicia educativa y justicia económica*. Fe y Alegría. Movimiento de educación popular integral y promoción social. Fe y Alegría. Madrid.

TOURAINÉ, Alain (2006). *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Paidós. Buenos Aires.

URON, Javier (1994). *Motivación y aprendizaje*. Mensajero, Bilbao.

Este libro, en edición de 7.000 ejemplares,
se terminó de imprimir en los talleres de
EDITORA CORRIPIO C. POR A.
durante el mes de marzo de dos mil ocho.

