

*Aprender
a convivir
desde
la escuela*

*Jesús Pérez
de Ciriza*



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



CORPORACIÓN
EDITORIA NACIONAL

Aprender a convivir desde la escuela

SERIE 
Magíster
VOLUMEN 169

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR
Toledo N22-80 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426
www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL
Roca E9-59 y Tamayo • Apartado postal: 17-12-886 • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593 2) 255 4358, 255 4558 • Fax: ext. 12
www.cenlibrosecuador.org • cen@cenlibrosecuador.org

Jesús Pérez de Ciriza

Aprender a convivir desde la escuela



**UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR**
Ecuador



**CORPORACIÓN
EDITORIA NACIONAL**

Quito, 2014

Aprender a convivir desde la escuela

Jesús Pérez de Ciriza

SERIE 
Magíster
VOLUMEN 169

Primera edición:

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Corporación Editora Nacional
Quito, diciembre de 2014

Coordinación editorial:

Quinche Ortiz Crespo

Armado:

Héctor Cisneros

Impresión:

Ediciones Fausto Reinoso,

Av. Rumipamba E1-35 y 10 de Agosto, ofi. 203, Quito.

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador:
978-9978-19-646-5

ISBN Corporación Editora Nacional:
978-9978-84-808-1

Derechos de autor:

Inscripción: 044824

Depósito legal: 005198

Título original: *El cambio cultural como estrategia válida para «aprender a vivir juntos»:
la experiencia de la Unidad Educativa América Latina, en Quito, 2007*

Tesis para la obtención del título de Magíster en Gerencia Educativa
Programa de Maestría en Gerencia Educativa, 2007

Autor: *Jesús Pérez de Ciriza Santesteban* (correo e.: jpciriza@yahoo.com)

Tutor: *Hernán Reyes*

Código bibliográfico del Centro de Información: T-0546

Índice

Introducción / 13

Capítulo I

Aprender a vivir juntos y cultura escolar / 15

Aprender a vivir juntos, ¿hemos fracasado? / 15

Educación en valores y educación para la convivencia / 16

Estrategias para aprender a vivir con los demás / 18

Cultura escolar: formación de actitudes y conductas / 21

Escuela y aspectos desfavorables de su cultura / 23

Capítulo II

El cambio en la cultura de las instituciones educativas, un proceso necesario y posible. Experiencia del Colegio América Latina / 33

Transformar los ambientes educativos / 33

El Colegio Ecuatoriano Español América Latina / 36

Capítulo III

Cambios en una institución educativa que favorecen el aprendizaje para vivir con los demás / 63

Principios y metas institucionales / 66

Estilo de dirección / 68

Las normas y reglamentos / 69

Universo de relaciones interpersonales / 71

Organización escolar / 77

Las instalaciones escolares / 77

Resolución de conflictos / 78

Conclusiones / 81

Bibliografía / 83

Anexos / 87

A todos y todas mis colegas, maestros y maestras de escuela, que llevan cada día sus sueños e ideales al aula, y que desde su labor están comprometidos con la construcción de un mundo mejor.

Agradezco por el apoyo para la elaboración de esta tesis al Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, a su director Dr. Mario Cifuentes, a la Dra. Rosemarie Terán, coordinadora de la Maestría en Gerencia Educativa, a todos mis profesores y profesoras y, de manera especial, al profesor que me orientó en este trabajo como tutor, al Dr. Hernán Reyes.

Agradezco también a la Comunidad Educativa del Colegio América Latina, a Nancy Ayala de Roggiero, su presidenta; a Patricia Miranda, su rectora; a todos los compañeros y compañeras, maestros y maestras y, muy especialmente, a la razón de ser de este proyecto educativo, a todos y todas sus estudiantes, esos niños, niñas y jóvenes que han sido y son los inspiradores, partícipes y generadores de la cultura institucional.

No hay paz duradera sin desarrollo sostenible. No hay desarrollo sin educación a lo largo de toda la vida. No hay desarrollo sin democracia, sin mejor reparto, sin supresión de las enormes disparidades que existen entre los países más desarrollados y los menos adelantados.

Federico Mayor Zaragoza,
exdirector general, UNESCO.

Introducción

En estos primeros años del siglo XXI, en un ámbito global, aparece como uno de los desafíos fundamentales para la educación el desarrollo de capacidades y competencias relacionadas con el «aprender a vivir juntos»; sin embargo, no están claras las estrategias metodológicas para lograrlo. Sabemos hacia dónde queremos ir, hacia un mundo de relaciones humanas más armónicas, en el que se reduzcan los índices de violencia, pero necesitamos saber cómo podemos hacerlo.

Consideramos que uno de los mecanismos, que permiten asimilar actitudes y conductas facilitadoras de la convivencia, es el ejercicio y la práctica de las relaciones con los demás. La escuela, como uno de los principales espacios de socialización de niños/as y jóvenes, se convierte también para ellos en un fuerte referente de relaciones humanas, impregnador de hábitos, principios y valores que inciden directamente en la capacidad de vivir satisfactoriamente con los otros.

Este aprendizaje, como un primer requisito para su eficacia, demanda una coherencia intencional entre el discurso y la práctica pedagógica.

La cotidianidad del centro educativo, generadora de aprendizajes, está marcada por una serie de elementos que dan forma a lo que entendemos como «cultura escolar»; de manera que si queremos afianzar desde ella el «aprender a vivir juntos», tendremos que analizarla desde sus componentes y modificar aquéllos que no estén contribuyendo a la buena convivencia. Es así como hemos llegado a afirmar que: «El cambio cultural en una institución educativa es una estrategia válida para «aprender a vivir juntos»».

El cambio propuesto, como un proceso educativo más, no admite fórmulas para su éxito; cada realidad educativa es diferente, responde a determinadas circunstancias, entornos sociales, históricos y culturales.

Desde distintas fuentes bibliográficas nos aproximaremos también a este tema, lo que nos permitirá tener una visión más amplia y, desde diferentes enfoques, de cómo las culturas escolares y sus códigos inciden en la formación para vivir con los demás.

La exploración de la experiencia y práctica del Colegio Ecuatoriano Español América Latina de Quito nos confirma que hay proyectos educativos e instituciones que están en una búsqueda permanente de ambientes en los

que sus estudiantes puedan, como parte de una formación integral, desarrollar actitudes y conductas favorables para la vida con los demás.

Por último, haremos un recorrido por importantes componentes de la cultura escolar que inciden directamente en el desarrollo de las habilidades y competencias que nos ocupan.

CAPÍTULO I

Aprender a vivir juntos y cultura escolar

APRENDER A VIVIR JUNTOS, ¿HEMOS FRACASADO?

El compendio del «Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI», presidido por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*, establece que para conseguir que los individuos puedan adaptarse a un mundo en permanente cambio, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, denominados también los «pilares del conocimiento», y que son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.¹

El «aprender a vivir juntos» se convierte en una tarea imprescindible en un mundo en el que las condiciones de vida del ser humano se ven afectadas por múltiples conflictos que empañan sus esperanzas de bienestar y de progreso (114).

Ya en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (diciembre de 1948), en su art. 26, acápite 2, se establecía que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Sin embargo, en este tiempo, en el que hemos evidenciado un avance significativo en la ciencia y en la tecnología, así como en la cobertura de la educación, han aumentado los enfrentamientos violentos en muchas regiones de los cinco continentes. Por lo que podemos afirmar que más allá de los pronunciamientos oficiales de los organismos internacionales, como lo es en este caso UNESCO y, de las declaraciones firmadas por los representantes de sus

1. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, UNESCO / Fundación El Comercio, Quito, 1998, p. 105-106.

países miembros, más allá de su retórica, la realidad no experimenta avances significativos en este ámbito. Se cuestiona así, una vez más, la eficacia de sus propuestas que, lamentablemente, quedan en el plano teórico y para las que es necesario encontrar, en otras instancias, mecanismos adecuados para llevarlas a cabo, de manera que comiencen a dinamizar procesos que tengan un impacto real en la vida diaria de la humanidad, hacia una convivencia más armónica, más solidaria y menos violenta.

Con estos antecedentes, en septiembre del año 2001, UNESCO convocó en Ginebra a una Conferencia Internacional de Educación con el tema: «Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?», que concluyó precisamente tres días antes del sangriento 11 de septiembre² de ese mismo año. Como para que no hubiera ninguna duda de la importancia y oportunidad del tema de la Conferencia, en ella se hicieron varios pronunciamientos que de nuevo nos dejan la incertidumbre de hasta dónde influirán en el quehacer diario de aulas, escuelas y colegios. Entre las reflexiones de la Conferencia, se reconocen las limitaciones de sus efectos cuando se afirma, por ejemplo, que: «El «tesoro encerrado en la educación» aún está en gran medida por descubrirse».³

Más allá de su mayor o menor capacidad para incidir directamente en las actividades educativas, estas reflexiones y lineamientos de los organismos internacionales son aportes que contribuyen a dinamizar el pensamiento pedagógico hacia una educación más acorde con las expectativas y necesidades de nuestros tiempos.

El ser humano organiza su vida en función de los demás, es un ser social, la convivencia con los otros es una constante en su existencia y ello le exige una manera de comportarse y de actuar en esas relaciones para que sean lo más satisfactorias, tanto para él como para los que le rodean. Se hace necesario un entendimiento mutuo, una mayor responsabilidad y solidaridad, aceptando a los demás con sus diferencias (UNESCO, 1998: 52).

EDUCACIÓN EN VALORES Y EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

Podemos afirmar que esta educación para la convivencia abarca y es parte de la educación en valores, de la educación ética, de la educación para

2. El día 11 de septiembre de 2001 fue el trágico atentado terrorista a las Torres Gemelas en Nueva York.
3. UNESCO, *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, 2003, p. 29.

la no violencia, de una educación para la democracia o para la ciudadanía, de una educación para la paz. Todos estos ámbitos formativos, presentes en las propuestas educativas para el siglo XXI, tienen una relación directa con el «aprender a vivir juntos» y lo complementan. «Entendemos la formación en valores como aprender a convivir y reconocerse a sí mismo y al «otro» como portador de derechos y responsabilidades y a interiorizar la importancia del cumplimiento de la norma como reguladora de la vida democrática».⁴

En las reformas educativas realizadas en muchos países durante las últimas décadas se ha visto la necesidad de incorporar la formación en valores a sus currículos; adicionalmente, en las naciones que integran el Convenio Andrés Bello⁵ hay coincidencias a la hora de establecer ejes de trabajo, entre los que destacan: 1. La educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía, 2. La interculturalidad, 3. La educación sexual y para la salud, 4. La educación ambiental y para el uso del tiempo libre, y 5. La educación para la equidad de género.⁶

En el primer eje –que se refiere al aprendizaje que nos ocupa– inciden directamente el segundo y el último; la interculturalidad pone su énfasis en el respeto, la aceptación y valoración de las diferencias personales marcadas por la presencia de diversas culturas como una realidad que influye en la visión del «otro» y en la convivencia con él; del mismo modo, la equidad de género establece condiciones de alteridad para no discriminar y aceptar con igualdad de derechos y deberes a todas las personas sin importar su género.

Al hablar, entonces, de «aprender a vivir juntos» nos estaremos refiriendo al conjunto de aprendizajes que hemos mencionado en los párrafos anteriores y que se han convertido en una de las prioridades de los sistemas educativos, tanto de los países de nuestra región como del resto de países del mundo.

Pero, como se recoge en la memoria de la Conferencia de Ginebra: «La construcción de una educación para vivir juntos requiere una brújula y capacidad para navegar» (UNESCO, 2003: 107); tenemos claro hacia dónde queremos ir, pero ahora necesitamos encontrar los caminos, la brújula que nos oriente, las estrategias que nos conduzcan hacia esa meta. Y es aquí cuando se nos presenta la incertidumbre de por dónde empezar, ya que nos encontramos ante un aprendizaje complejo, multidimensional, para el que difícilmente encontraremos una fórmula que lo simplifique; sino que más bien, con nuestras

4. Juan Samaniego, *El proyecto educativo institucional y la formación en valores*, Quito, Programa de Reforma Curricular del Bachillerato - Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005, p. 14.
5. Países que integran el Convenio Andrés Bello: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.
6. Holger Ramos, Myriam Ochoa y Juana Carrizosa, *Los valores: ejes transversales de la integración educativa*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2004, p. 13.

ganar de navegar, iremos reflexionando sobre posibles métodos; como señalan Morin, Roger y Domingo: «existe un ámbito al que le corresponde por antonomasia el calificativo de complejo, ese es el mundo social y humano que, por cierto, es primordial para la experiencia educativa [...] una de las preocupaciones fundamentales de toda educación es por el mejor modo de convivencia».⁷

Estos aprendizajes pasan por la identificación, aproximación, comprensión y valoración de una serie de conocimientos, entre los que estarán los relativos a los principios, derechos, deberes y normas para la convivencia; con esta base, necesitaremos desarrollar unas habilidades para su puesta en práctica y su ejercitación que nos permitan un proceso de asimilación e interiorización, de manera que lleguen a ser parte de nuestro comportamiento en la relación con los demás. Este proceso únicamente será posible si es valorado por parte del/la estudiante, si contamos con su aceptación y su voluntad de querer establecer unas bases sólidas para saber vivir con los demás. «Querer y saber vivir juntos exige: conocimientos, emociones y sensibilidad, autoestima, actitudes y comportamientos» (UNESCO, 2003: 38).

ESTRATEGIAS PARA APRENDER A VIVIR CON LOS DEMÁS

En la búsqueda de estrategias que permitan a los sistemas educativos desarrollar este pilar del conocimiento, ha habido diferentes propuestas: se ha hablado de la transversalidad de estos temas, considerándolos parte del trabajo de cada una de las asignaturas, y que constituyen una responsabilidad de todos los profesores y profesoras, por lo que estos aprendizajes deberán estar considerados en la estructura curricular, en los objetivos, contenidos y planificación de todas las asignaturas; en otras propuestas se pone mayor énfasis en la necesidad de una asignatura más que se ocupe específicamente de este aprendizaje y que tendría un nombre como Educación para la Convivencia o Educación para la Ciudadanía; por último, existen las propuestas que ponen su acento en el aprendizaje que hacen los estudiantes al estar inmersos en un ambiente educativo con un estilo de convivencia, con una dinámica de relaciones propia del centro de estudios, en el que se adquieren e interiorizan determinadas formas de convivencia.

Desde nuestro punto de vista, un método no excluye al otro y es preciso conjugar estos tres procedimientos: transversalidad, asignatura específica y el

7. Edgar Morin, Emilio Roger y Raúl Domingo, *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Quito, UNESCO/Santillana, 2005, p. 47.

tipo de aprendizaje enmarcado en un ambiente institucional específico; mas si –como hemos señalado– el aprender a vivir juntos resulta una tarea compleja.

Sin embargo, llevar a la práctica estas estrategias no resulta una labor fácil. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, se consideran temas transversales los que dan respuesta a problemas y realidades presentes en el ámbito social actual, tienen una relación directa con la formación en valores, con el desarrollo personal e integral de los estudiantes, lo que justifica su integración dentro del currículo,⁸ quizá el mayor problema que se presenta al trabajar los ejes transversales es la difusión de responsabilidades; frecuentemente, cuando una tarea –en este caso la de enseñar a vivir juntos– deben asumirla todos los profesores y profesoras como parte del «paquete» de contenidos relacionados con su asignatura, eso hace que quede en segundo plano, no se atiende con todo el rigor necesario, e incluso quede en el olvido por lo apretado del programa, de modo que se limita considerablemente su eficacia.

La inclusión de una asignatura, que atienda directamente a estos contenidos y objetivos, resultará un valioso aporte a esta formación, ya que como parte de su planificación se considerarán los conocimientos necesarios para la convivencia y se reflexionará y debatirá sobre conflictos en la convivencia cotidiana, tanto dentro de la escuela como en el entorno social de esta.

Nuestra reflexión se detendrá ahora en la importancia de la convivencia cotidiana al interior de las instituciones educativas, como parte fundamental de su cultura y como un referente concreto de formación para el educando, que debe ser coherente con el discurso sobre las relaciones humanas que fundamenta el aprender a vivir juntos. El Ministerio de Educación de Chile entiende la convivencia escolar como la «interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos y alumnas».⁹

Quizá el mayor obstáculo para este aprendizaje es precisamente la falta de congruencia entre la teoría y la práctica, entre lo que se predica y lo que se vive a diario en el centro de estudios. Por mucho que tengamos la asignatura de Educación para la Convivencia o unos ejes transversales orientados a la formación en valores, si el estudiante –tanto dentro del aula como fuera de ella: en los corredores, oficinas, departamentos o patios– encuentra un ambiente en el que las relaciones humanas no están basadas en el respeto a los demás, no estaremos logrando nuestro propósito con respecto al desarrollo de capacidades para su interacción con los demás; por lo tanto, la interiorización de habilida-

8. Fernando González Lucini, *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Anaya, 1999, p. 29-31.

9. Manuel Dammert Guardia, «Prevención de la violencia escolar», en *Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, 2007, p. 3.

des y actitudes para una grata convivencia no podrá ser completa si no existe un ambiente institucional de relaciones consecuente.

El uruguayo Ernesto Rodríguez corrobora esta idea al afirmar que: «los jóvenes demandan una formación en valores más «auténtica» y «vívida» por quienes la profesan (los adultos referentes). Los jóvenes rechazan lo que consideran una evidente falta de consistencia entre lo que se dice y lo que se hace, práctica en la que caen –en su óptica– casi todos los adultos».¹⁰

En definitiva, se trata de que la escuela sea un modelo práctico de democracia (UNESCO, 1998: 71), en el que el/la estudiante, como parte de su adaptación a este sistema social, interiorice los principios de convivencia porque sean parte de la realidad institucional y que los ejercite y practique como un miembro más de esa comunidad educativa.

Es ya sabido que existen unos aprendizajes explícitos, formulados en el diseño curricular, y otros aprendizajes que forman parte del «currículo oculto» y que como señala Jurjo Torres: «hacen referencia a conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza».¹¹

Es así como la escuela, desde su cotidianidad, muchas veces sin una intencionalidad clara y definida, se convierte en un espacio que va forjando aprendizajes relacionados con los valores para la convivencia. Del mismo modo que un ambiente escolar que favorece las buenas relaciones humanas contribuye significativamente al aprendizaje para una adecuada convivencia, una atmósfera desfavorable contribuye a lo contrario, a entender el vivir con los demás como una penosa experiencia de rivalidad. Ninguna experiencia del estudiante en este sentido es neutral, como señala Meirieu: «No existe un dispositivo, un método de trabajo ni una simple inflexión de voz que no tome partido, a su manera, a favor de la aparición de sujetos capaces de reconocerse unos a otros como tales o que, al contrario, fomente la intolerancia, la rivalidad partidista, la utilización de los demás para fines propios».¹²

10. Ernesto Rodríguez, «Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir», en revista *Última Década*, No. 16, marzo, Viña del Mar, CIDPA, 2002, p. 60.

11. Jurjo Torres Santomé, *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1998, p. 198.

12. Philippe Meirieu, citado por Consejo de Redacción, «Ideas de ayer y hoy para mañana», en *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años, revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, No. 100, noviembre-diciembre, Barcelona, 2006, p. 38.

CULTURA ESCOLAR: FORMACIÓN DE ACTITUDES Y CONDUCTAS

Si entendemos a la cultura escolar como el conjunto de valores, creencias, normas, costumbres, rutinas, procedimientos, usos y maneras de manifestarse —estudiantes, maestros/as, autoridades, etc.—, presentes en las relaciones con los demás en la práctica educativa cotidiana al interior de la institución y que llega a convertirse en una fuerza que va modelando la personalidad del estudiante,¹³ las características que tenga esta cultura influirán directamente en el aprendizaje para vivir con los demás; en mayor medida si el estudiante asiste a esa institución durante un prolongado período de su edad escolar, que en algunos casos puede llegar a 13 años, si estudia los 10 años de educación básica y los tres del bachillerato en la misma unidad educativa. Hay que señalar además que esta cultura del centro educativo no siempre está patente de una manera clara, sus reglas y rutinas se establecen y asimilan por las interacciones cotidianas al interior del colegio o del salón de clases (J. Torres, 1998: 84).

De esta manera, será indispensable examinar y hacer un diagnóstico de las cualidades de la atmósfera educativa para, según los resultados de este, establecer aquellas modificaciones que nos permitan reformular elementos de esa cultura para transformarla en una más acorde a las necesidades de una verdadera educación para la convivencia. Miquel Martínez declara que:

Una propuesta de educación en valores [...] consiste sobre todo en proponer qué condiciones ha de reunir la institución educativa, escuela, colegio o instituto, para ser un escenario óptimo en el que la infancia, adolescencia y juventud de las personas que en ella aprenden, puedan desarrollar todas las dimensiones humanas que les permitan apreciar, valorar, estimar, aceptar y construir singularmente valores.¹⁴

Vemos así este cambio cultural en la institución educativa como un requisito para la interiorización de actitudes y conductas que faciliten una adecuada convivencia, como una estrategia válida y necesaria para «aprender a vivir juntos».

13. José Gimeno Sacristán, *Educación y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata, 2002, p. 26.

14. Miquel Martínez, «Consideraciones teóricas sobre la educación en valores», en Daniel Filmus, comp., *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, OEL, 1998, p. 65.

Si bien el término «cultura escolar» frecuentemente se lo equipara al de «clima escolar», las catedráticas Ortiz y Lobato¹⁵ establecen los siguientes criterios al respecto:

Cultura escolar es un término más amplio y mejor definido que clima escolar. El término cultura escolar ha cobrado auge en su uso en la investigación educativa. Según algunos autores, la cultura escolar incluye al clima, en relación con la percepción que los miembros tienen de la organización social de la escuela. Clima se refiere a las percepciones; cultura se refiere a las percepciones, a las asunciones, creencias, valores, pautas de conducta y las relaciones que caracterizan a una determinada escuela.

Las mismas profesoras (Ortiz y Lobato, 2000: 4) definen a la cultura escolar como: «El conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido) y los modos de relación y formas de asociación y organización (forma) de la escuela», citando a Hargreaves (1995), quien considera que la cultura escolar está compuesta por dos elementos básicos: 1. El contenido, definido por actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas, y 2. La forma, definida por los modelos de relación y las formas de asociación características de los participantes de esa cultura.

Al buscar una mayor amplitud de visión sobre este término –cultura escolar– encontramos la definición de otros autores, Valentín Martínez-Otero¹⁶ la define como:

El conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura admite grados de «visibilidad» y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas. Aun cuando la cultura escolar es lo bastante estable como para ser reconocida es a la vez dinámica. La realidad cultural «permanece», se difunde y evoluciona, progresiva o regresivamente. [...] La cultura escolar es educativa en el sentido de que cala en la personalidad.

15. María del Carmen Ortiz González y Xilda Lobato Quesada, *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, papel presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía*, en Susana Andrea, <http://susanalorca.blogspot.com/2007_08_01_archive.html>. Fecha de consulta: 16 de marzo de 2014.
16. Valentín Martínez-Otero, «La cultura escolar», en *Comunidad Escolar Periódico Digital de Información Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*, 10 septiembre 2003, <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/727/portada.html>>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.

Y Stephen Stolp¹⁷ la define como:

La cultura escolar se puede definir como los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith 1994). Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa.

Las mencionadas definiciones enfatizan, en nuestro criterio, la importancia que tiene la «cultura escolar» en el desarrollo de actitudes y conductas para la convivencia.

ESCUELA Y ASPECTOS DESFAVORABLES DE SU CULTURA

Tengamos presente que la institución escolar es heredera de modelos educativos de la modernidad sometidos a las necesidades del sistema productivo capitalista, y que han cumplido una función de reproducción ideológica, social, cultural y económica, a favor de las clases dominantes con el apoyo de las estructuras del Estado (J. Torres, 1998: 52). Estos modelos han procurado una sumisión de sus educandos, para lo cual sus prácticas están asentadas en relaciones autoritarias, logrando sus objetivos por medio de la amenaza, el temor y el castigo, y que, en gran medida, han sido generadoras de violencia, con aquella máxima –tan aludida cuando se critica a la escuela tradicional– que afirmaba que «la letra con sangre entra». Como parte de esa herencia, en las culturas de estas instituciones se mantienen aspectos que se contradicen con una práctica democrática de convivencia. «En efecto, en buena parte de instituciones educativas, el ejercicio del poder de la autoridad de directivos y maestros se sustenta más en prácticas represivas e intolerantes que generan miedo» (J. Samaniego, 2005: 14).

Pero, ¿cuáles son los aspectos de las «culturas escolares» que obstaculizan la formación para vivir con los demás?, que se contradicen con los principios teóricos de la convivencia democrática. El propósito de esta exploración en las instituciones educativas es identificar esas dimensiones de sus culturas y que, de manera explícita o como parte de su «currículo oculto», se convierten

17. Stephen Stolp, *Liderazgo para la cultura escolar*, Oregón, University of Oregon/Clearinghouse on Educational Policy and Management, 1994, disponible en *ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR*, <http://permanent.access.gpo.gov/websites/eric.ed.gov/ERIC_Digests/ed468634.htm>. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2014.

en experiencias del educando que influyen negativamente en su educación para una vida armoniosa con sus semejantes.

Esta valoración no pretende exponer todos los aspectos negativos de la cultura escolar, de manera que quedemos, una vez más, golpeados por una oscura realidad que anule cualquier visión optimista indispensable para construir una mejor educación. En ningún caso queremos responsabilizar de estos males que nos aquejan a las maestras y maestros, ya que –con Fernando Savater– pensamos que: «es el gremio más necesario, más esforzado y generoso, más civilizador de cuantos trabajamos para cubrir las demandas de un Estado democrático»,¹⁸ y que ha sido formado –como estudiante– en ese mismo sistema educativo del que ahora es parte como profesor y que, frecuentemente, de manera inconsciente, reproduce.

La escuela es un microespacio comunitario en el que se reflejan muchas características del sistema social del que es parte, y del que absorbe también sus atributos culturales poco favorables.

Al igual que el ser humano está siempre perfeccionándose y aprendiendo, las instituciones educativas también viven procesos de mejoramiento permanentemente, es por ello que no creemos en las propuestas pedagógicas terminadas, sino en aquellas que se evalúan y buscan estrategias para un desarrollo acorde con las expectativas de la sociedad y de su propia comunidad educativa, algunos autores hablan de las «escuelas que aprenden». «Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos».¹⁹ Por tanto, podemos afirmar que en toda institución educativa, en mayor o menor medida, existen elementos de su cultura que tienen que revisarse para orientar los procesos de cambio hacia un ambiente institucional más favorable y en consonancia con los aprendizajes que se promueven.

Si bien hay, según un criterio generalizado, componentes de la cultura escolar que son claramente contrarios a la formación para la convivencia –como los casos de agresión y violencia física–, encontramos otros elementos más aceptados socialmente, que al estar muy difundidos en los ambientes educativos los consideramos tan «normales» o «naturales», que no les prestamos demasiada atención y que, sin embargo, debemos sacar a la luz –como tema para el debate– si queremos identificarlos y modificarlos en esa búsqueda de un clima escolar más afín con la formación para vivir con los demás; nos referimos al castigo, la discriminación, la humillación, la amenaza, al insulto, al maltrato verbal, a los abusos de poder, a la imposición del adulto, etcétera.

18. Fernando Savater, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 8.

19. Elena Cano García, *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, La Muralla, 1998, p. 106.

Como decíamos, la institución educativa aparece para dar respuesta a una necesidad social de formación y preparación de sus ciudadanos, para propiciar los llamados «procesos civilizatorios»,²⁰ mediante una instrucción básica que les permita insertarse en la esfera social. Está diseñada con ese propósito, como un elemento más que dé continuidad a un sistema establecido, marcado por una ideología dominante que impone determinadas formas de ser, de pensar y de actuar, y generalmente ajeno a las características y necesidades de sus educandos, lo que le lleva a un adoctrinamiento y a la imposición de una serie de principios y normas que delimitan la actuación de los y las estudiantes. En este ambiente se reproducen y refuerzan las relaciones de poder existentes en la sociedad; contribuyendo a ello las prácticas y materiales que estructuran la vida cotidiana de profesores y estudiantes (J. Torres, 1998: 58).

En la cultura de ciertos medios escolares muchas de las relaciones humanas están marcadas por códigos de poder, que son ejercidos por la institución como tal, por sus autoridades hacia el profesorado, y por este, hacia el alumnado. En la práctica cotidiana estos códigos reproducen situaciones de dominio y de imposición de unos actores sobre los otros, predominan criterios «adultocentristas»,²¹ que ignoran las características, necesidades e intereses de los educandos y que pueden llevar a condiciones poco democráticas, autoritarias y generadoras de abusos, violencia y maltrato. «El que la única institución social encargada de formar a los estudiantes para la democracia no les enseñe democráticamente debiera ser un tema objeto de seria preocupación para todos nosotros»,²² pues supone la primera barrera para que estos aprendan a vivir adecuadamente con los demás.

Esta relación impositiva niega la posibilidad de escucha, reflexión y debate; procura la obediencia sumisa y el acatamiento, y convierte a las escuelas en instituciones perturbadoras que producen sujetos irreflexivos que practican la ideología dominante sin mayores cuestionamientos.²³

Como ya hemos señalado, en la cotidianidad escolar de nuestro país, estos patrones de relación llegan en ocasiones al maltrato y la violencia, según cifras del Observatorio por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ODNA) en Ecuador, en el año 2004, el 33,9% de los estudiantes de entre 6

20. Fernando Carrión, «La violencia de y en la escuela», en *Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, 2007, p. 1.

21. Adultocentrista: término que utilizan algunos autores para referirse a sistemas en los únicamente consideran válidos los puntos de vista y las opiniones de las personas adultas, desconociendo las apreciaciones, necesidades e intereses de los/las niños/as y jóvenes.

22. Linda Darling-Hammond, *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel, 2001, p. 195.

23. Peter McLaren, *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México DF, Siglo XXI, 2005, p. 261.

y 11 años, afirmaban ser víctimas de maltrato en sus escuelas. Hay quienes consideran, con Jenny Pontón, que: «el peor problema del sistema educativo ecuatoriano es la naturalización del maltrato infantil en las aulas, tema sobre el cual hay mucho que decir e impugnar».²⁴

Tradicionalmente, en las instituciones educativas se han dado relaciones desiguales de poder entre los que saben y enseñan (maestros) y los que no saben (alumnos, etimológicamente «sin luz»), con aires de asistencialismo y paternalismo; relaciones que revisten al docente de una incuestionable autoridad e incluso de infalibilidad, frente al estudiante ignorante, siempre en inferioridad de condiciones; como una muestra más de la «adulocracia»²⁵ que impera en el sistema educativo. Existen estilos de enseñanza-aprendizaje que refuerzan esta relación dispareja, en los que el estudiante se desempeña como mero receptor de aquellos contenidos que el profesor domina, jugando un rol pasivo en la actividad pedagógica.

Este desequilibrio puede también reproducirse entre autoridades y docentes. Las primeras contratan a los segundos para desempeñar su labor y marcan las líneas de actuación sin mayor participación de estos y sin que tengan la posibilidad de innovar o de un cuestionamiento basado en la reflexión, en general los contenidos curriculares están establecidos por planes nacionales ajenos al entorno comunitario de la escuela; el sistema educativo tiene sus técnicos especialistas que diseñan el currículo y el profesor se convierte en mero ejecutor de planes y programas. En ambos casos, en el de los estudiantes y en el de los profesores, estos se hallan expuestos a una falta de reconocimiento de sus potencialidades y capacidades, lo que afecta a su autoafirmación y autoestima como sujetos actores en el proceso educativo.²⁶

Pero esas desigualdades en las relaciones no se dan únicamente entre autoridades-docentes o maestros-alumnos, pues en muchas instituciones existe una competitividad y rivalidad entre profesores, o entre grupos de profesores, que son advertidas también por los y las estudiantes; ya sea por cómo se expresan unos de los otros, o por cómo se tratan entre sí delante de los educandos. La relación displicente de autoridades o profesores con los empleados no-docentes (personal administrativo, de servicios, conserjes, etc.) se convierte también en un modelo de referencia negativo para los y las estudiantes.

El maltrato y las agresiones entre grupos de estudiantes se ha convertido en la actualidad en una de las principales preocupaciones al interior de los cen-

24. Jenny Pontón Cevallos, «Violencia educativa en los diarios. Exacerbación de lo ocasional e invisibilización de lo cotidiano», en *Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, 2007, p. 12.

25. «Adulocracia: supremacía de la persona adulta sobre la menor de edad», en *ibid.*

26. Horacio Belgich, *Escuela, violencia y niñez: Nuevos modos de convivir*, Santa Fe, Homo Sapiens, 2005, p. 26.

tros de enseñanza, evitar el denominado «acoso escolar» es el principal objetivo en los sistemas educativos de países como España, en que existen políticas y decretos para la convivencia escolar y comisiones especializadas en la resolución de conflictos. En un reciente artículo de la revista *Los Andes*, el psicopedagogo Alejandro Castro, califica a este tipo de violencia como una de las más desafiantes, ya que se da dentro de un círculo cerrado al que los adultos difícilmente pueden acceder.²⁷ Estos hechos violentos no pueden ni deben analizarse aisladamente, responden a ese sistema complejo de relaciones que estamos abordando y su tratamiento no puede simplificarse responsabilizando, únicamente, a sus protagonistas más directos, «existe una marcada tendencia a invisibilizar las fallas institucionales del sistema educativo» (J. Pontón, 2007: 12).

Son los mismos sistemas educativos los que contribuyen a generar erróneamente climas desfavorables de emulación y competitividad (UNESCO, 1998: 114). Como un mecanismo para enfrentar nuestras debilidades; frecuentemente necesitamos compararnos con los demás para sentirnos superiores. «Uno necesita a un perdedor para ser un ganador, a una persona oprimida para dominarla, y a una mala persona si uno quiere ser bueno».²⁸

El estudiante recibe como una imposición arbitraria los reglamentos, las normas y la mayoría de las actividades propuestas por su centro de estudios; desde que son muy pequeños se les amenaza con retirarles el cariño si no se comportan de tal o cual manera, existe una manipulación psicoafectiva que genera en ellos y ellas temor al abandono (H. Belgich, 2005: 23). Esta dominación sobre alumnos y alumnas se ejerce también por medio del premio y del castigo, prácticas cotidianas de la escuela cuyo propósito es el sometimiento del educando, y que en ocasiones –en el caso del castigo– se viven como una amenaza permanente que puede llegar a atemorizarle y condicionarle, afectando así la espontaneidad de sus actos, creándole insatisfacción, tensión y resistencia al ambiente escolar, «en verdad cuando el castigo se instala como elemento central en la escena escolar, la palabra es sustituida por el golpe o por el grito» (105). Estas situaciones generan en el educando, además de miedo e inseguridad, sentimientos de culpa y de vergüenza, que le obligan a actuar como se espera que actúe, complaciendo al profesor por temor al castigo, y no porque esté convencido de que esa forma de proceder sea la correcta; esta práctica llega a interiorizarse y da origen al doble discurso, a fingir actitudes.

27. Alejandro Castro Santander, «Radiografía de la violencia», en *Los Andes*, Mendoza, 1 de mayo de 2007, <http://www.losandes.com.ar/nota.asp?nrc=373422&nprt=1#Scene_1>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.

28. Pat Patfoort, *Erradicar la violencia: construyendo la no violencia*, Buenos Aires, Lumen, 2004, p. 33.

Se afecta también así un desarrollo emocional equilibrado de la personalidad, menoscabando la seguridad y la autoestima.

Los exámenes y las calificaciones resultan también un mecanismo de ejercicio autoritario del poder en manos del profesor o profesora, es este el que tiene siempre la última palabra (J. Torres, 1998: 45), aunque el estudiante no esté conforme, se sienta perjudicado o tratado injustamente. Todo es calificado y todo se hace para lograr una buena nota, evitando así todo lo que acarrea tener una baja calificación.

Estos hábitos de la cultura escolar forman parte de su currículo oculto que, como ya hemos señalado, provoca aprendizajes en el estudiante ya que se presenta ante él un sistema de relaciones aparentemente normal y que, generalmente, es aceptado socialmente, y por tanto, por otros miembros de la comunidad educativa como son las madres y los padres.

Sobre la base de una investigación realizada en Quito y Guayaquil, en el año 2000, la psicóloga Norma Maluf afirma que: «Madres y padres piensan que los maestros deben castigar al niño si su comportamiento lo merece».²⁹

A los mencionados casos de abuso de poder, podemos añadir frecuentes situaciones de discriminación por características físicas, hábitos culturales, etnia de origen, género, credo religioso, etc.; y de violencia verbal y/o psicológica hacia los estudiantes, que se concretan en el uso de apodos, insultos, burla y ridiculización ante otros estudiantes por parte de los docentes; seguramente se nos vienen a la cabeza algunos ejemplos que todos hemos presenciado en nuestra vida escolar o en los que hemos sido víctimas. Aunque menos frecuentes, en este lamentable ambiente de relaciones, aparecen también casos de violencia física por parte de profesores/as o de otros adultos empleados de la institución; en ocasiones, el acoso y el abuso sexual es también una práctica ligada al ejercicio del poder.

El profesor que fue víctima en su etapa estudiantil del autoritarismo de sus docentes tiende, inconscientemente, a repetir los mismos patrones de comportamiento de aquéllos (H. Belgich, 2005: 93-94). «Los docentes no son ajenos a las debilidades y dificultades humanas [...] en algunos casos comparten prejuicios y tienen dificultades para desarrollar pedagogías de inclusión social, de mediación y de resolución pacífica de conflictos» (UNESCO, 2003: 81).

Este ejercicio de la autoridad y del poder por parte de los adultos, puede lograr gobernar el ambiente educativo, de manera que las y los estudiantes obedezcan y actúen según los deseos de sus maestros/as, pero frecuentemente

29. Norma Alejandra Maluf, «De instituciones y sujetos en la violencia escolar», en *Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, 2007, p. 4.

generan hechos de indisciplina y de violencia.³⁰ Como hemos manifestado, en la dinámica escolar generalmente se ignoran los deseos e intereses de niños/as y jóvenes, e incluso se proponen actividades que van en su contra; no se requiere su participación, y cuando estos la solicitan, se les niega y –sobre todo en los centros de enseñanza media– surgen conflictos y situaciones violentas ante la impotencia y la arbitrariedad; los y las jóvenes observan además que son los/las docentes los primeros que incumplen la normativa institucional (H. Belgich, 2005: 48).

Estas reacciones violentas de los jóvenes, ocasionalmente, desencadenan actos de revanchismo con destrucción de objetos, y en el peor de los casos, de agresiones físicas a profesores, frecuentemente desde el anonimato. «La violencia que está motivada por la rebeldía es un acto, una determinación decisiva, una autoafirmación de sí que se dirige al otro sancionando su posición autoritaria» (26).

Afirma Fernando Savater (1997: 108) que: «no son los niños los que se rebelan contra la autoridad educativa sino los mayores los que les inducen a rebelarse», y creemos que si bien el clima de violencia en las instituciones educativas es el resultado complejo de un conjunto de relaciones sistémicas, la responsabilidad de generar procesos de saneamiento de estos contactos entre los diferentes actores, corresponde, en primera instancia, a las autoridades educativas y de la institución y, en general, a los demás adultos que forman parte de la comunidad educativa; es decir a maestras, maestros, madres y padres de familia y personal no docente; que son los principales responsables del ambiente de un espacio que ellos guían y encauzan, cada uno desde sus funciones específicas. Más adelante nos referiremos a los principales elementos de la cultura institucional que pueden y deben cambiarse para proseguir con procesos que logren atmósferas menos violentas y más acordes con los aprendizajes para la convivencia, y decimos proseguir, porque partimos de la certeza de que en todos los ámbitos educativos se hacen esfuerzos por mejorar las relaciones interpersonales.

Regresando a esa realidad conflictiva en los espacios educativos y que hemos analizado, enfatizando en su repercusión en la formación de sus educandos para vivir con los demás, no podemos pasar por alto que esta situación supone también un obstáculo para el aprendizaje del resto de contenidos curriculares, ya que un ambiente de intranquilidad interfiere en el bienestar y en una disposición relajada para el aprendizaje. «Muchos autores señalan que la construcción de aprendizajes de calidad pasa por el establecimiento de relacio-

30. Norberto Boggino, *Los valores y las normas sociales en la escuela: Una propuesta didáctica e institucional*, Santa Fe, Homo Sapiens, 2004, p. 95.

nes interpersonales, de procesos de mediación adecuados entre los alumnos y sus profesores».³¹

El psicopedagogo Alejandro Castro, atribuye la violencia escolar a un impacto social de los aprendizajes violentos adquiridos en otros espacios como la familia, el barrio o los medios de comunicación, y afirma que en ese ambiente «los docentes no pueden enseñar ni los alumnos pueden aprender» (2007).

Conocemos realidades en las que los maestros se sienten impotentes, cuando no víctimas, ante determinados ambientes y no encuentran la forma de conducir al grupo hacia la actividad académica y donde los estudiantes han perdido totalmente el interés; se relaciona estas situaciones con crisis de autoridad en el hogar, en donde madres y padres –que no son profesionales de la educación– no encuentran la forma de que sus hijas/os actúen de acuerdo a unos patrones de comportamiento esperados y requeridos. En estas situaciones, no hay quien restablezca las condiciones necesarias para la actividad pedagógica, lo que supone un grave problema que genera angustia y desesperación en los profesores, hasta tal punto que algunos de ellos buscan una salida para abandonar su labor docente; por ejemplo, una jubilación anticipada.

Al hablar de la «violencia de y en la escuela» –parafraseando a Fernando Carrión (2007)– hay quienes aseguran que esta ha crecido, con respecto a la realidad de Ecuador, según datos expuestos por Patricia Calero³² (2007) de UNICEF, cuatro de cada diez niños/as ecuatorianos/as reciben maltrato en las escuelas, el 44% es educado con castigos de sus padres/madres o maestros/as, y el 80% de las denuncias en las Juntas Cantorales de Protección de la Niñez es por violencia en los colegios. Por su parte, el Observatorio de la Niñez y Adolescencia (ODNA)³³ afirma que «en casi todos los estratos se cree que la cultura de violencia puede ayudar a la formación de los niños. Por ejemplo, en todo el país, uno de cada diez escolares ha sido golpeado por sus profesores». Estas evidencias afloran actualmente en muchos países,³⁴ ya que la sociedad

31. Rodrigo Cornejo y Jesús Redondo, «El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media», en *Última Década*, No. 15, octubre, Viña del Mar, CIDPA, 2001.
32. El Comercio, «Los castigos incuban la violencia juvenil», en *El Comercio*, Quito, 11 de junio de 2007, <http://www.elcomercio.com/noticias/castigos-incuban-violencia-juvenil_0_148188579.html>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2014.
33. Hoy, «Cultura de la violencia crece cada día», Quito, 4 de junio de 2007, en *Hoy*, <<http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/cultura-de-la-violencia-crece-cada-da-a-268733.html>>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2014.
34. La asociación española *SOS Bullying*, creada en noviembre de 2004 con el fin de combatir el acoso escolar, recibió en sus primeros siete meses de trabajo 4.200 denuncias, de las cuales el 65% fueron planteas por los padres, el 18% por profesores y el 12% por escolares que sufren este tipo de violencia, FLACSO Ecuador, *Boletín Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, 2007, Reseña «En corto», p. 3, en *FLACSO Ecuador*, <<http://www.flacso.org.ec/portal/pnTemp/PaigeMaster/3o7vk344w2nqbcxqjx1sn5k3x2gddd.pdf>>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2014.

es, en general, más sensible a la violencia escolar, –al igual que a la violencia doméstica, de género o laboral–.³⁵

Es muy importante resaltar que aquí no se plantea la consecución de una escuela sin conflictos, ya que una realidad así pensamos que no es posible, ni siquiera deseable. «La vida institucional es en esencia conflictiva; no existe institución ni sociedad sin conflicto, pues este es inherente a aquellas. Podemos hablar de mayor o menor conflictividad, pero no de ausencia completa de tensión, lucha y conflicto» (H. Belgich, 2005: 25).

El conflicto podemos valorarlo como una oportunidad de aprendizaje; siempre y cuando sea aceptado, bien manejado y solucionado satisfactoriamente. «Es en torno al conflicto y a los desaciertos que los procesos pedagógicos permiten construir actitudes reflexivas y críticas y facilitan las transformaciones en la escuela» (N. Boggino, 2004: 27).

Pero los cánones de convivencia y bienestar van más allá de la ausencia de agresiones o de episodios violentos, vivir con los demás supone no solo una aceptación y reconocimiento del otro, sino también confianza y acercamiento afectivo y solidario. «El aislamiento y ensimismamiento que cada alumno tiene respecto de los demás compañeros dentro del aula, en verdad no favorece el desarrollo de sus capacidades inherentes para la socialización» (H. Belgich, 2005: 124).

En el mismo sentido, y más allá del derecho que tiene el educando a ser tratado con respeto, quiero referirme aquí a otros derechos que fueron enunciados en Quito como resultado de un taller sobre los Derechos del Niño (CIESPAL, 1987),³⁶ de los que únicamente citaré, en cualquier orden, el título y una parte de algunos:

- Derecho a equivocarse: para no ser reprimido y ridiculizado [...].
- Derecho a la expresión: para defender la espontaneidad [...].
- Derecho a discrepar: para enfrentar las normas equivocadas de autoridad [...].
- Derecho a ser escuchado, al diálogo y la respuesta: para lograr una adecuada socialización y no ser forzado a una adaptación pasiva [...].
- Derecho a la imaginación y a la belleza: para no renunciar a la utopía [...].
- Derecho a la alegría: porque en ella se manifiestan salud, seguridad, equilibrio [...].

35. Lola Abelló, José Campos y Carlos López, «Un acuerdo para la convivencia escolar», en *El País*, Tribuna-Aula Libre, Madrid, 7 de mayo de 2007, <http://elpais.com/diario/2007/05/07/educacion/1178488804_850215.html>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2014.

36. Citado por Hugo Guzmán Venegas, «Educación de calidad para todas y todos», en *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*, No. 5, abril, Quito, Contrato Social por la Educación, 2007, p. 65.

- Derecho a soñar: para desarrollar fantasía e imaginación [...].
- Derecho al amor: porque es el único lazo que puede unir el mundo del adulto con el suyo [...].

Todos estos derechos fueron enunciados, se hicieron visibles porque era y es necesario reflexionar sobre ellos, verlos como una parte importante y necesaria en el desarrollo de niñas/os y jóvenes, y tratan de contrarrestar ese trato que reciben a diario en muchos ambientes educativos como los expuestos en los párrafos anteriores.

Si bien nos hemos referido ya –como eje de esta tesis– a ese impacto que tienen las condiciones de convivencia escolar en el «aprender a vivir juntos», queremos añadir que cuando las relaciones están basadas en esa sumisión del educando a la imposición del adulto, en relaciones desiguales de poder, sazoadas por el castigo y que provocan tensiones y temor, se consigue implantar actitudes de acatamiento y resignación en el niño/a o joven, convirtiéndolo en una persona débil y manipulable, que actuará frecuentemente –también más allá del ámbito educativo– para agradar y complacer a los demás, en especial a los que considere con mayor poder. Estos modelos educativos, lejos de «empoderar» a la persona-educando, la hacen dependiente; en la práctica, están contrapuestos a los prototipos que pretenden una educación emancipadora y liberadora, ya que provocan todo lo contrario.

CAPÍTULO II

El cambio en la cultura de las instituciones educativas, un proceso necesario y posible. Experiencia del Colegio América Latina

TRANSFORMAR LOS AMBIENTES EDUCATIVOS

Después de exponer aquellos aspectos de la cultura escolar, y como parte de esta, algunas facetas de la convivencia al interior de las instituciones educativas, que inciden en el aprendizaje de los estudiantes para vivir con los demás, se nos hace necesario encontrar un camino de cambio, identificar esa brújula y esa capacidad de navegar a la que nos referíamos ya en el capítulo anterior, citando el documento de la UNESCO (2003: 107).

El aprender a vivir juntos, por tanto, es la posibilidad de orientar nuestra formación hacia una necesaria convivencia armónica entre los seres humanos: «La educación de calidad para aprender a vivir juntos es condición necesaria aunque no suficiente para la supervivencia de la humanidad» (107). «Es más necesario que nunca que las personas quieran y puedan encontrar formas de vivir juntas» (17).

Como ya hemos afirmado reiteradamente, este aprendizaje requiere una transformación de los ambientes educativos; ya que si mantenemos los mismos modelos que no han traído al mundo la paz, seguiremos teniendo una sociedad como la actual, caracterizada por esas relaciones hostiles entre sus miembros. Se trata, ante todo de generar otra educación que recupere lo mejor de las tradiciones humanistas (14).

Entendemos que esta situación –marcada por las relaciones de convivencia al interior de las instituciones educativas– es compleja, que forma parte de una realidad sistémica en la que son muchas las variables que inciden en ella y la modifican; por tanto, sabemos que los cambios culturales que se necesitan al interior de los centros educativos tampoco son simples. Estos cambios estarán orientados por «dos vías complementarias: desde lo estructural a lo individual y desde lo singular y subjetivo a lo socio-estructural» (N. Boggino, 2004: 73).

Si bien el sistema educativo se caracteriza por reproducir, conservar y mantener muchos de los aspectos relacionados con la convivencia en sociedad, tiene también la posibilidad de transformarlos por su incidencia directa en otros ámbitos como la familia, los centros de trabajo, el barrio, etc. Cuando

hablamos de formación en valores nos referimos siempre a la responsabilidad protagónica que tiene la escuela en esta. Desde muchos ámbitos e instituciones de la sociedad actual –gubernamentales y no gubernamentales (ONG)–, se le asigna a la escuela el papel de educadora en temas relacionados con esta preparación, entre ellos los que tienen que ver con el cuidado del medio ambiente, con hábitos saludables y de prevención de enfermedades y los que hacen referencia a la convivencia democrática; lanzando periódicamente para ello campañas de refuerzo. «La teoría liberal, venía y viene asignando un rol determinante al sistema educativo en cuanto motor de transformación de la sociedad hacia una sociedad más humana» (J. Torres, 1998: 65).

Regresando a las dos vías complementarias que plantea Boggino, podemos afirmar que el cambio deseado es posible siempre que haya intención y voluntad para ello, sea desde la estructura educativa institucional o desde los individuos que la integran. Al hablar de estructura educativa, podemos identificar diferentes niveles, desde los más altos que establecen las políticas educativas internacionales, nacionales, locales, hasta los que marcan las directrices del centro educativo, es decir sus directivos. Si esta institucionalidad es reticente a la innovación y el cambio, si pretende una reproducción estática de los cánones establecidos, siempre hay una posibilidad de introducir variaciones si los actores así lo desean; ya que tanto el alumnado como el profesorado gozan de una autonomía relativa que les permite actuar para que se vayan dando esas transformaciones (113). No olvidemos, además, que las orientaciones establecidas por la estructura educativa se concretan en el aula, en el quehacer cotidiano de maestras/os y estudiantes.

El cambio aparece como el resultado de la actuación de las personas que tienen voluntad de llevarlo a cabo, cada uno de los individuos que participan en la comunidad educativa puede ser agente de cambio o un freno para este, un potenciador o un inhibidor de estos procesos. Si contamos con una intencionalidad común de transformación, si todos los actores participan con los mismos propósitos, estos cambios se acelerarán y serán más factibles y efectivos.³⁷

Las transformaciones en las culturas de las instituciones educativas, se convierten en parte de un proceso permanente y siempre abierto a los cambios, basadas en constantes y periódicas revisiones de sus condiciones. «Los cambios en educación, y en particular sus dimensiones más estrechamente asociadas con la posibilidad de aprender a vivir juntos, son mucho más lentos de lo que la humanidad desearía» (UNESCO, 2003: 104), sin embargo, cuando se dan las condiciones óptimas para estos cambios, muy pronto se puede apreciar un ambiente institucional más favorable.

37. Aurelio Villa *et al.*, *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*, Bilbao, Fundación Horreum / Mensajero, 2003, p. 137.

La condición humana, tanto de los profesores y profesoras como de los estudiantes, hace también que se den retrocesos, ya que unos y otros están expuestos a influencias de experiencias pasadas y de experiencias cotidianas de interacción con los demás o con los medios de comunicación, que interfieren en su formación.

Es bueno que los niños adquieran hábitos de cooperación, respeto al prójimo y autonomía personal, por ejemplo, pero sin duda esas provechosas lecciones empíricas les vendrán mezcladas con otras no tan edificantes aunque no menos experimentales que les enseñarán el valor ocasional de la mentira, la adulación o el abuso de fuerza» (Savater, 1997: 75-76).

«Existen en el mundo muchos ejemplos de políticas y prácticas positivas y prometedoras. Hay millones de educadores que se comprometen cotidianamente para hacer de sus clases un espacio donde se aprende a vivir juntos» (UNESCO, 2003: 101). Si bien, como señalábamos, los procesos de transformación hacia culturas institucionales más acordes con estos aprendizajes son más lentos de lo que desearíamos, sabemos que son posibles, que hay experiencias orientadas en ese sentido, de las cuales podemos extraer criterios válidos que nos preparen para conducir nuestros propios procesos, ya sean institucionales, de pequeños grupos o individuales.

Por ejemplo, el programa de Reforma Curricular del Bachillerato que la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, propuso en su día al Ministerio de Educación, procura que esta «impacte en la esfera de las relaciones humanas de las instituciones educativas. Romper la verticalidad de las relaciones maestro-alumno y fomentar la participación estudiantil en los procesos de apropiación del conocimiento»;³⁸ es así como se ve necesario que a la propuesta de unos nuevos contenidos curriculares, se añada un ambiente favorable de relaciones humanas, basado en la democracia y el respeto a las diferentes expectativas generacionales de los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, como un camino para que la educación en valores sea una responsabilidad compartida (6).

Al respecto, una interesante experiencia surgió en Chile con el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, en 1994, con el que se buscó que los liceos se convirtieran en centros de referencia cultural, recreativa, social y afectiva para los jóvenes estudiantes: Se utilizaron eslóganes como «aprender pasándolo bien» o «así también se aprende» y, tanto profesores

38. Rosemarie Terán Najas, «Presentación» *El proyecto educativo institucional y la formación en valores*, Quito, Programa de Reforma Curricular del Bachillerato - Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005, p. 5.

como estudiantes valoraron esta propuesta, ya que mejoraron significativamente las relaciones entre sí (Rodríguez, 2002: 62).

EL COLEGIO ECUATORIANO ESPAÑOL AMÉRICA LATINA

Hablaremos ahora de la experiencia del Colegio América Latina, institución que nació con una orientación humanista, de cuestionamiento a un sistema educativo marcado por una tradición cultural caracterizada por una serie de lacras como las enumeradas en la última parte del capítulo anterior. El haber elegido este colegio como muestra se debe fundamentalmente a que mantiene criterios muy cercanos sobre la formación en valores y para la convivencia a los que estamos empleando en esta tesis.

Por otro lado, conozco a fondo esta experiencia educativa por ser parte de su equipo fundador y por mantenerme ligado al proyecto desde sus inicios (1989) hasta la fecha, con responsabilidades directivas desde 1994, y por que actualmente soy Vicerrector-Director Académico; esta circunstancia, que puede considerarse una ventaja, también puede condicionar mi objetividad sobre los procesos del Colegio América Latina, aspecto que quiero dejar patente como un elemento más a tener en cuenta.

Información general sobre la institución

En octubre de 1989, Pablo Roggiero Guerrero y Nancy Ayala de Roggiero, junto con un grupo de padres y madres de familia, fundan el Colegio con el nombre de Unidad Educativa Voltaire en una casa ubicada en la calle Selva Alegre y avenida América se adecua para el funcionamiento del nivel pre-escolar y la primaria hasta el sexto grado. En octubre de 1990, cambia el nombre del Colegio a Unidad Educativa América Latina y el Ministerio de Educación, según el acuerdo ministerial No. 314 autoriza su funcionamiento como Proyecto Piloto en Innovaciones Curriculares bajo la responsabilidad de la Fundación Libertad, Igualdad y Fraternidad (organismo de la sociedad civil sin fines de lucro). En el año lectivo 1993-1994 se traslada a las instalaciones de El Batán en las que se encuentra actualmente. Desde el año lectivo 2008-2009 se integra en la Red de Colegios del Ministerio de Educación Política Social y Deporte de España con el nombre de Colegio Ecuatoriano Español América Latina.³⁹

39. Fundación Libertad. Igualdad y Fraternidad (FUNLIF), «Quiénes somos», Quito, 2013, en *Colegio Ecuatoriano Español América Latina*, <<http://www.cceal.edu.ec/menu-acerca/menu-quienes-somos>>. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2014.

La institución es laica, particular y mixta, atiende a un sector poblacional urbano de clase media, con un total de alrededor de 565 estudiantes, en edades comprendidas entre los 3 y los 18 años.

Si bien es importante y necesaria una declaración de principios de la institución educativa que contemple su voluntad de una formación para la convivencia, esta puede quedar en el discurso y carecer de valor si no se corresponde con una práctica habitual, de manera que en este acercamiento a la actividad del Colegio América Latina señalaremos primero algunos elementos presentes en su cotidianidad y que inciden directamente en su ambiente y su cultura, sobre la base de un análisis y una visión personal según mi propia experiencia de trabajo y según apreciaciones de otros miembros de la comunidad educativa, recogidas como fruto de mis relaciones profesionales como vicerrector de este colegio. Después analizaremos resultados más concretos sobre la percepción que sus miembros tienen de la organización social de la escuela, es decir de su clima institucional y de otros componentes de su cultura, tomando en cuenta criterios vertidos, tanto en talleres participativos como en encuestas realizadas.

Las relaciones interpersonales se caracterizan por un espíritu de familiaridad y amabilidad. Estas relaciones se generan con varias estrategias:

- Principios de respeto, tolerancia, integración, solidaridad y confianza.
- Estilos de dirección y liderazgo con espíritu de servicio y abiertos a la participación en las tomas de decisiones.
- Horizontalidad en las relaciones directivos-profesores-estudiantes.
- Espíritu de equipo, colaboración y consenso.
- Actividades de su calendario escolar con un propósito de integración y convivencia más allá del aula: Paseos y campamentos, campeonato de deportes, actividades culturales (festival musical, feria del libro, bazar navideño), kermés-día de la familia, fiestas con participación de toda la comunidad (Navidad-Inti Raymi), mingas.

Los procesos de Planificación Estratégica son participativos, en función de los lineamientos reguladores de la FUNLIF; los objetivos y metas institucionales están claramente definidos y son compartidos por los diferentes actores del proceso educativo. Los procesos metodológicos de aula están orientados también a una participación activa de los/las estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

Las reglas y normas de convivencia se trabajan desde su comprensión, funcionalidad, acuerdos y autodisciplina; procurando que su número sea limitado, seleccionando únicamente aquellas estrictamente necesarias, lo que realza su significado y favorece su interiorización.

Existe apertura hacia manifestaciones externas de las denominadas culturas juveniles,⁴⁰ como *piercings*, largo y color del cabello, vestimenta, etcétera.

Se ha llegado a una definición de funciones, responsabilidades y procedimientos, que favorezcan tanto el orden como la seguridad y tranquilidad de los diferentes actores a la hora de actuar. Se presentan pocos conflictos y estos se resuelven desde la reflexión, procurando siempre salidas formativas y no punitivas.

El equipo docente es calificado y está comprometido con las metas institucionales; está satisfecho de su pertenencia a la institución. Los estudiantes valoran y aprecian el ambiente educativo. Los padres y madres de familia, en general, están conformes tanto con el funcionamiento del colegio como con el desarrollo integral de sus hijos e hijas. Se dan niveles muy bajos de rotación, tanto de profesores como de estudiantes y sus familias. Existe un currículo explícito de valores en el que se establecen cuáles se trabajan y con qué estrategias, en función de las características de cada edad evolutiva. Existe un trabajo académico ordenado, regular y riguroso, que genera satisfacción por los aprendizajes alcanzados.

La infraestructura física es funcional, segura, se mantiene es buen estado y cuenta con amplios espacios abiertos.

Criterios de los actores en espacios de participación: talleres

Como habíamos previsto, y con el propósito de justificar y documentar lo expresado hasta aquí sobre el ambiente y la cultura institucional del Colegio América Latina, nos referiremos tanto a los resultados de algunos talleres realizados con miembros de la comunidad educativa, como a los resultados de encuestas aplicadas a sus actores directos.

40. Para Fernando Hernández: «La noción de «culturas juveniles» acoge a sujetos en relación con sus rasgos externos –como la vestimenta, marcas corporales y afinidades relacionadas con la cultura popular– y posicionamientos sociales que vinculan la apariencia con el deseo de ser reconocidos», Fernando Hernández, «Culturas juveniles como estilos de vida distintos», en *Andalucía Educativa*, No. 46, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía, 2004, p. 22-24, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/IEFP/Publicaciones/Revista_Andalucia_Educativa/Ano_2004/Numero_46_diciembre_2004/46-21-36.pdf>, Fecha de consulta: 18 de marzo de 2014. Al respecto, Emilio Tenti Fanfani afirma: «los jóvenes son portadores de una cultura/experiencia social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución propone desarrollar», en *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / UNESCO, 2000, <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.

En primer lugar nos referiremos a un taller con el Equipo Docente (febrero de 2003) en el que se les preguntó qué tres aspectos de la institución valoraban más y destacaremos algunos de los comentarios:⁴¹

- El desarrollo de la autorresponsabilidad en nuestros/as estudiantes.
- El trabajo relajado en un ambiente de mutua confianza.
- Nuestros alumnos y alumnas, todos y cada uno de ellos son importantes, son atendidos, respetados y tienen la posibilidad de potenciar su individualidad.
- Contamos con un ambiente (de relaciones) favorable para el desarrollo del ser en sus conocimientos, destrezas y actitudes. Este ambiente es único. Se crea aquí y se desarrolla aquí.
- La creencia en el Proyecto por parte de los diferentes actores.
- Valores humanos de toda la comunidad.
- Apoyo y apertura de los directivos hacia el educador.
- Tener un contacto con los chicos que va más allá de lo académico, basado en el afecto, confianza y respeto. Puede que en otros establecimientos crean que ocurre lo mismo pero pienso que aquí es vivencial.
- Apoyo continuo y consideración de parte de los adultos a todos y cada uno de los grupos escolares.
- Físicamente es un espacio amplio, verde y aireado.
- Existen en general personas de pensamiento abierto a propuestas nuevas e innovadoras.
- Es una escuela que provee de un espacio para niños /as que no pueden adaptarse al sistema escolar convencional sin ser por esto una institución para alumnos especiales.
- Cariño y calor humano de todos hacia todos: sinceridad y solidaridad.
- Verdadero respeto a la individualidad y creatividad (de los niños) de todos.
- Relación horizontal pero orientada entre profesores y alumnos, que pasa por la comprensión y conocimiento de las características de los chicos.
- Flexibilidad frente a opciones de cambio y búsqueda constante de perfeccionamiento.
- Los alumnos son una preocupación constante de los profesores y de las otras personas que trabajan en la Institución.
- Se educa con respeto y amor.
- Relación adulto-alumno/a se basa en el respeto al individuo.
- Humanismo.
- Libertad para expresar lo que piensas, o lo que sientes entre todos los profesores/as, alumnos/as y padres/madres.

41. Información completa en el anexo, p. 1 y 2.

- Es una educación con libertad a pesar de las normas y límites que se imponen.
- El ambiente que se vive es de amor, paz y mucho entusiasmo.

Retomaremos, asimismo, la sistematización de un taller que se realizó en noviembre de 2005, en esta ocasión con otros actores; estuvieron reunidos los representantes de los estudiantes: Consejo Estudiantil y, los representantes de los padres y madres de familia: Comité Central de Padres y Madres de Familia. La actividad de inicio fue un pequeño trabajo en grupos en el que se mezclaron estudiantes y padres/madres, y se les pidió que expresaran cómo veían el colegio, entre los comentarios recogeremos los siguientes por acercarse más al tema que nos ocupa:⁴²

- Los estudiantes pueden emitir sus propios criterios, expresarse cada uno como es.
- Tenemos una buena integración en las actividades con padres y madres.
- Es un colegio muy organizado.
- Hay una participación grupal y equitativa en las actividades diarias del colegio.
- Las relaciones entre profesores y estudiantes son igualitarias, amistosas y respetuosas.
- Hay buenas relaciones de los padres y madres de familia con la Institución.
- Se favorece el trabajo en grupos. Se respeta la individualidad de cada uno.
- Se busca formar verdaderos seres humanos íntegros y con valores.
- Sentimos al «América Latina» como una familia. Hay mucho cariño.
- Existe Libertad, Igualdad y Fraternidad.

Como parte de la evaluación general a final del año lectivo 2005-2006, los/as alumnos/as representantes del Consejo Estudiantil hicieron un análisis de fortalezas y debilidades,⁴³ hemos seleccionado para el siguiente cuadro aquellos aspectos que tienen una relación directa con la convivencia, con el bienestar en el trabajo cotidiano, y con el desempeño académico, de manera que destacamos lo que sigue:

<i>Debilidades</i>	<i>Fortalezas</i>
No hay buena información a los estudiantes.	La relación con los profesores.
Que nos hagan interactuar para aprender con ganas.	Valoran y respetan nuestra opinión.
Que haya más exigencia en Matemáticas y Física.	Es liberal (pelo largo, aretes).
El ritmo de estudio es relajado.	El uniforme.

42. *Ibid.*, p. 3.

43. *Ibid.*, p. 4.

Mejorar los pupitres y los recursos en algunas aulas (música) y en la biblioteca.	Nos gusta mucho el colegio.
No se respetan las normas de calificación.	Ayudan a alumnos con dificultades.
Que los profesores sepan bien su materia.	Los espacios verdes.

- También al final del año lectivo 2005-2006 se realizó una encuesta a los padres y madres de familia para conocer su grado de satisfacción (de 1 a 5) en relación a 12 aspectos de la realidad institucional obteniendo los siguientes resultados:

	1	2	3	4	5
1. Desarrollo de valores	1	4	10	53	112
2. Calidad de la comunicación	0	2	21	63	110
3. Nivel académico	1	2	21	89	81
4. Desarrollo integral	0	1	8	82	104
5. Profesionalismo del personal	1	0	9	59	125
6. Ambiente de relaciones	0	2	15	54	123
7. Atención en secretaría	0	0	2	40	152
8. Atención en colecturía	3	6	30	57	94
9. Atención de directivos	1	1	26	40	129
10. Infraestructura	0	0	18	70	96
11. Mantenimiento	0	0	11	70	101
12. Equipamiento	0	0	31	80	70

Podemos observar entre las más altas valoraciones:

- Atención del personal directivo.
- Profesionalismo del personal.
- Ambiente de relaciones.

Y entre las más bajas:

- Equipamiento.
- Nivel académico.

Por último, seleccionaremos algunas reflexiones de un taller de profesores/as de 23 de agosto de 2007, sobre cómo se han logrado criterios comunes en el equipo docente para la formación en valores:⁴⁴

44. *Ibid.*, p. 5-7.

- En el proceso de selección del personal se busca un perfil parecido o similar a los valores institucionales. Luego con los constantes talleres y sobre todo con vivencias y compartir como compañeros y amigos nos ayuda a formarnos con valores comunes.
- Por medio de la experiencia que como institución nos ha dado la metodología, la filosofía y la forma del trato y del trabajo con los niños y padres basándonos siempre en los valores.
- Porque nos interesa el ser humano y por la afectividad que hay en todo momento.
- Brindando confianza. Dando claridad en cuanto a los objetivos que se quieren lograr.
- Compañerismo.
- A través de las capacitaciones internas y el intercambio de ideas en el equipo.
- Por el Currículo de Valores transmitido y conocido por el personal docente, administrativo y directivo.
- La Institución ha puesto claro los valores que acogen a todas las personas que se integran al Colegio: profesores, alumnos, personal administrativo, etcétera.
- La Institución parte de los principios que han servido de guía: libertad, igualdad y fraternidad, lo que lleva al desarrollo de acciones que concuerden con dichos principios.
- Porque la institución considera fundamental trabajar en el tema de valores y hay una práctica de ellos.
- Manteniendo coherencia con los principios filosóficos de la Institución.
- Teniendo como prioridad a valores y actitudes que reflejan respeto, seguridad y paciencia.
- Abiertos a los criterios de los demás.
- Con una revisión individual de nuestras actitudes individuales.
- Comunicación entre directivos y profesores.
- Se ha buscado explícitamente, conocer y reflexionar sobre la temática de valores, bajo la filosofía.
- Todos los directivos manejan el mismo lenguaje, entendido como actitudes, reglas, ejemplos y de ahí es que hemos mantenido esa uniformidad, ya que nos reflejamos en ellos.
- Una visión, misión y políticas claras.
- Trabajo en equipo y mejoramiento continuo.
- Al tener una filosofía, unos valores claros, unos ideales en común; la convicción del por qué estamos educando, teniendo las normas claras y teniendo amor a lo que hacemos.
- Comprometidos hacia el mismo objetivo.

- Comunicación en todos los niveles. Coherencia entre el discurso y la acción; con reglas claras de juego.
- Seleccionando el personal que cumpla con sus requerimientos de humanidad y respeto; capacitándonos acerca de sus principios y valores para conservarlos, y haciéndonos vivir los mismos.
- Práctica de valores institucionales que son comunes a los personales.

Encuestas aplicadas a la comunidad educativa

Revisaremos ahora el resultado de las encuestas aplicadas al finalizar el año lectivo 2006/2007 (junio-julio de 2007), tanto para obtener una imagen de los aspectos culturales de la institución en el marco de esta investigación, como para contribuir a la evaluación institucional que nos permite reorientar, cada nuevo año lectivo, los procesos del colegio hacia la consecución de sus objetivos.

Al recoger, en el capítulo I, las definiciones de Cultura Escolar de varios autores, obtuvimos de Ortiz y Lobato (2000: 4) el principio por el cual se vincula estrechamente, tanto el clima institucional como su cultura, con «la percepción que los miembros tienen de la organización social de la escuela». Pensamos que la encuesta, como herramienta de investigación sociológica, tiene sus limitaciones –sobre todo si no se completa con la búsqueda en otras fuentes–; no obstante, en este caso nos permite una aproximación precisamente a esa «percepción» que tienen los miembros de la comunidad escolar en el momento de responderla y que nos permite concretarla en una estadística. Los elementos de la cultura escolar se hacen visibles gracias a las formas de actuación de sus protagonistas, gracias a sus conductas.

Estas encuestas estuvieron dirigidas a todos los estudiantes desde 8o. año de Educación Básica hasta 3o. de Bachillerato, a todo el personal docente y a todos los padres/madres de familia que acudieron a retirar los certificados de calificaciones de fin de año.⁴⁵

En las encuestas se consideraron las siguientes variables que pueden influir en la percepción:

- Permanencia en la institución: en tres categorías: en el caso de los estudiantes, los que llevan en la institución menos de tres años, entre 3 y 8 años, y más de 8 años. Para maestros/as y padres/madres los que llevan menos de tres, entre tres y cinco, y más de cinco años.

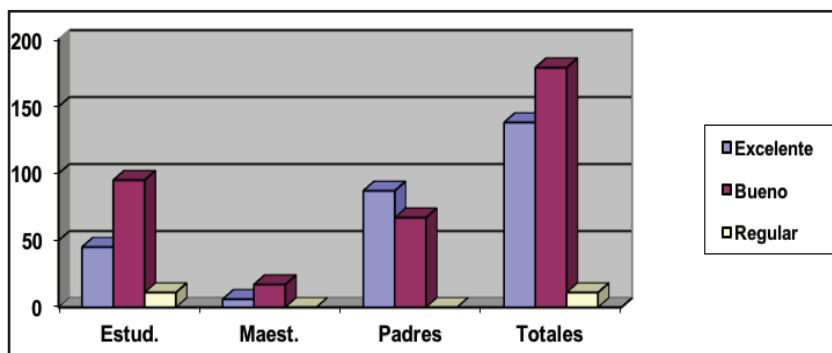
45. Las encuestas aplicadas se encuentran en el anexo, p. 8-14; sus resultados en *UASB - DIGITAL Repositorio Institucional del Organismo Académico de la Comunidad Andina, CAN*, <<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1019/1/T546-MGE-Ciriza-EI%20cambio%20cultural%20como%20estrategia.pdf>>, p. 121-159. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2014.

- Nivel del/la estudiante: en qué curso se encuentran; también los maestros, maestras, padres y madres están agrupados por niveles educativos de los/as estudiantes con quienes tienen mayor relación: Nivel inicial (niños/as desde dos a cuatro años), Primer nivel de Ed. Básica (niños/as desde cinco a ocho años), Segundo nivel de Ed. Básica (niños/as y jóvenes de 9 a 13 años), Bachillerato (jóvenes de 14 a 18 años).
- Género del/la encuestado/a: con el propósito de identificar si existe una percepción diferente por parte de los encuestados dependiendo de su género.

Ambiente general

En la pregunta «¿Cómo sientes el ambiente del colegio?», obtuvimos las siguientes respuestas:

<i>Ambiente</i>	<i>Total de estudiantes</i>	<i>Total de profesores/as</i>	<i>Total padres/madres</i>	<i>TOTAL</i>
Excelente	45 29,2%	6 26%	87 56,5%	138 41,7%
Bueno	95 61,7%	17 74%	67 43,5%	179 54%
Regular	11 07,1%	0	0	11 3,3%
Malo	3 01,9%	0	0	3 0,9%



Esto nos indica que hay un buen nivel de satisfacción en cuanto al ambiente general del colegio; entre los estudiantes y maestros/as está entre bueno y excelente, con predominio del bueno; entre los padres/madres predomina el excelente. Estudiantes y maestros/as tienen un mayor contacto con la coti-

dianidad del colegio, podemos afirmar que los que señalan el ambiente como bueno perciben que algo falta todavía para poder considerarlo excelente, por lo que su grado de satisfacción es mejorable.

Continuando con la misma pregunta y con respecto al género de los encuestados observamos lo siguiente:

<i>Ambiente</i>	<i>Estudiantes varones</i>	<i>Estudiantes mujeres</i>	<i>Maestros</i>	<i>Maestras</i>	<i>Padres</i>	<i>Madres</i>	<i>Total varones</i>	<i>Total mujeres</i>
Excelente	21	24	5	1	47	40	73 41,2%	65 42,2%
Bueno	52	43	2	15	39	28	93 52,5%	86 55,8%
Regular	8	3					8 4,51%	3 1,9%
Malo	3	0					3 1,7%	0

En una apreciación general, observamos que no hay diferencias significativas atendiendo al género de la persona encuestada. En el caso de los estudiantes, las respuestas de regular o malo se dan más en los varones. En el caso de los maestros y maestras, la mayoría de maestros responde excelente (5 de 7) y la mayoría de maestras responde bueno (15 de 16). En el caso de los padres y madres, si bien en ambos géneros la respuesta excelente es mayoritaria, el número de madres que responden excelente es mayor que el de padres.

Con respecto a la percepción de los estudiantes según el tiempo de permanencia en la institución, en la investigación de Cornejo y Redondo (2001: 31) en varios centros públicos de Chile afirman que:

La valoración del clima escolar va tornándose cada vez más negativa, a medida que los alumnos van subiendo de curso [...] esto se contradice con los estudios del clima realizados en otras instituciones (centros de trabajo y cárceles) donde, por un efecto de acostumbramiento, las personas valoran de manera más positiva el clima, a medida que llevan más tiempo en la institución.

Al respecto, observemos qué sucede en las respuestas a la pregunta sobre el ambiente del colegio que estamos analizando:

Según el tiempo de permanencia de los estudiantes de secundaria en el colegio, habíamos afirmado que existe poca rotación de estudiantes, de acuerdo a los rangos usados en la encuesta tenemos lo siguiente:

- Más de 8 años el 37%.
- Entre 3 y 8 años el 45,5%.
- Menos de tres años el 17,5%.

<i>Ambiente</i>	<i>Estudiantes con más de ocho años</i>	<i>Estudiantes que llevan entre tres y ocho años</i>	<i>Estudiantes con menos de tres años</i>
Excelente	19 33,3%	20 28,6%	6 22,2%
Bueno	34 59,6%	43 61,4%	18 66,7%
Regular	4 7%	5 7,1%	2 7,4%
Malo	0 0%	2 2,9%	1 3,7%

La percepción positiva del ambiente educativo es directamente proporcional a los años de pertenencia en la institución. Por tanto la percepción de ambiente bueno va disminuyendo y aumentando la percepción de ambiente excelente. La de ambiente regular se mantiene con un ligero descenso y la de ambiente malo también desciende.

Analicemos ahora esta misma variable en el caso de los/as maestros/as:

- Llevan más de cinco años en la institución el 30,4%.
- Entre tres y cinco años el 30,4%.
- Menos de tres años el 39,1%.

<i>Ambiente</i>	<i>Maestros/as con más de 5 años</i>	<i>Entre 3 y 5 años</i>	<i>Menos de 3 años</i>
Excelente	0 0%	1 14%	5 55%
Bueno	7 100%	6 86%	4 45%

A diferencia de lo que sucedía con los/as estudiantes, la percepción de los/as maestros/as que llevan menos tiempo en la institución es mejor que la de aquellos/as que llevan más tiempo.

Revisemos ahora este mismo parámetro de permanencia en el colegio en relación con la percepción de los padres y las madres de familia, los porcentajes de permanencia son:

- Llevan más de cinco años en la institución: 59,24%.
- Llevan entre tres y cinco años: 20,38%.
- Llevan menos de tres años: 20,38%.

Cabe aclarar que los padres y las madres de los niños y niñas del Nivel Inicial, en el caso de que sus hijos/as no tengan hermanos/as en el colegio, no pueden llevar más de tres años en la institución.

<i>Ambiente</i>	<i>Padres/madres con más de 5 años</i>	<i>Entre 3 y 5 años</i>	<i>Menos de 3 años</i>
Excelente	87 56,5%	27 50,9%	36 67,9%
Bueno	67 43,5%	26 49,1%	17 32,1%

En el caso de los/las padres/madres de familia, la mejor apreciación es la de aquellos que llevan menos de tres años, después la de aquellos que llevan más de cinco años.

Cabría preguntarse aquí si las valoraciones más positivas podrían estar condicionadas por el llamado «efecto de acostumbramiento» de las personas que llevan más tiempo en la institución, al que aluden Cornejo y Redondo (2001: 31); en el caso de los/las estudiantes que responden a nuestra encuesta existe esa relación directa entre el tiempo de permanencia en la institución y su apreciación del ambiente como excelente.

No ocurre lo mismo en el caso de los/las maestros/as, ya que de los que llevan más de cinco años ninguno considera excelente el ambiente, se diría que con el paso del tiempo son más conscientes de las debilidades y limitaciones que este tiene.

Entre padres/madres la apreciación de ambiente excelente es mayor entre los que llevan menos de tres años en la institución y les siguen los que llevan más de cinco años; podría interpretarse que existe un ligero desencanto entre los que llevan entre tres y cinco años.

Otra conclusión de la investigación de Cornejo y Redondo en liceos de Chile, es que: «estos resultados nos están planteando que los jóvenes que desarrollan actitudes conformistas y pasivas son los que mejor perciben el clima escolar; son en definitiva, los que mejor se sienten en el liceo» (32), lo que nos aparece como un nuevo riesgo a la hora de interpretar los resultados de la encuesta, ya que las actitudes conformistas y pasivas son opuestas a las actitudes conscientes, responsables, comprometidas, críticas y propositivas que procura una educación liberadora y que son contrarias al desarrollo de conductas que favorezcan la convivencia.

Un componente más que tomamos de la misma investigación es el siguiente: «Los alumnos que participan en actividades u organizaciones sociales fuera del liceo perciben significativamente mejor el clima escolar que aquellos alumnos que no participan en actividades u organizaciones sociales» (35-36). Podría decirse que los chicos y chicas que tienen un mayor contacto con otras entidades sociales y que, por tanto, tienen más parámetros de comparación pueden valorar mejor el ambiente escolar.

Hemos analizado las respuestas a la primera pregunta, que en las tres encuestas se refería a la percepción general del ambiente en el Colegio América Latina. El grado de satisfacción influirá sin duda en el deseo de permanencia en la institución. A los/las estudiantes se les preguntó, como última pregunta de la encuesta: «Si tú pudieras elegir ahora tu colegio para el próximo año, ¿elegirías el «América Latina»?». Los resultados fueron:

- Elegirían el América Latina 134 estudiantes, un 85,9%.
- No lo elegirían 14 estudiantes, un 9%.
- No contestaron la pregunta 4 estudiantes, un 2,6%.
- La respuesta de cuatro estudiantes fue nula, un 2,6%.

Lo que evidencia una amplia aceptación del colegio por parte de sus estudiantes. En el caso de los/las profesores/as, con respecto a su afán de permanencia se les consultó: «Si te ofrecen trabajar en otra institución educativa: Aceptas inmediatamente, Aceptas según el salario que te ofrezcan, Aceptas según el clima de relaciones del otro colegio, Lo pensarías mucho antes de aceptar». Las respuestas fueron las siguientes:

- Ninguno aceptaría inmediatamente.
- Cinco aceptarían según el salario que le ofrezcan, un 21,7%.
- Dos según el clima de relaciones del otro colegio, un 8,7%.
- Doce pensarían mucho antes de aceptar, un 52,17%.
- Dos no contestan, un 8,7%.
- Dos respuestas fueron nulas, un 8,7%.

En el caso de los/las padres/madres la pregunta que se les hizo fue: «Durante este año, ¿ha pensado usted en cambiar a su hijo/a de colegio?». A lo que respondieron:

- 17 han pensado en cambiar a su hijo/a de colegio, un 10,97%.
- 122 no han pensado en cambiar a su hijo/a de colegio, un 78,70%.
- 15 no contestaron, un 9,68%.
- Una respuesta fue nula, un 0,65%.
- Resultados que en general afirman un criterio positivo hacia la institución, en mayor porcentaje por parte de los/las estudiantes, en segundo lugar por parte de los/las padres/madres de familia y, por último, de los/las maestros/as.

Objetivos institucionales, normas y reglas de convivencia

Revisaremos ahora las preguntas relacionadas con las normas y reglas de convivencia, sobre su conocimiento y su aceptación por parte los/as estudiantes, las preguntas fueron: «¿Conoces las reglas y normas del colegio? Muy bien, Bien, Más o menos, No», y «¿Estás de acuerdo con las reglas y normas del colegio? Con todas, Con casi todas, Solamente con algunas, Con ninguna».

A lo que los encuestados respondieron:

<i>Estudiantes</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Más o menos</i>	<i>No</i>
Conocen las reglas	54 34,62%	80 51,28%	22 14,10%	0

<i>Estudiantes</i>	<i>Con todas</i>	<i>Con casi todas</i>	<i>Solo con algunas</i>	<i>Nulo</i>
Están de acuerdo	24 15,38%	104 66,67%	27 17,31%	1 0,64%

Ante estos resultados podemos afirmar que la mayoría conoce bien o muy bien las normas y reglas del colegio (85,9%), y las aceptan todas o casi todas (82,05%). El conocimiento y aceptación de normas y reglas favorece una convivencia más ordenada y con menos conflictos.

Al personal docente se le hizo preguntas que tienen que ver con el conocimiento de los objetivos del colegio, de sus principios filosóficos, y de sus funciones como profesor/a.

<i>Profesores/as</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Más o menos</i>	<i>No</i>
Conocen los objetivos	13 56,52%	9 39,13%	1 4,35%	0
Conocen los principios	16 69,57%	7 30,43%	0	0
Conocen sus funciones	22 95,65%	1 4,35%	0	0

Se les preguntó también si se identifican con los criterios educativos del colegio, a lo que respondieron:

- Plenamente 16, un 69,57%.
- Parcialmente 7, un 30,43%.

Según esto podemos afirmar que el equipo de maestros/as conoce los principios del colegio, sus objetivos y las funciones del docente, y que, en su mayoría, se identifica con los criterios educativos del Colegio América Latina.

A los padres y madres de los estudiantes se les consultó sobre si conocen los objetivos institucionales y sobre si conocen los aprendizajes que el colegio les ofrece para sus hijos. No se les preguntó si se identifican con los principios y objetivos del centro por suponer que el hecho de tener a sus hijos/as en él es un acto voluntario de libre elección, resultado de la aceptación de los criterios educativos que el colegio propone. Los padres/madres respondieron:

<i>Padres/madres</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Más o menos</i>	<i>No</i>	<i>Nulo</i>
Conocen los objetivos	44 28,2%	84 53,8%	24 15,4%	3 1,9%	1 0,6%
Conocen los aprendizajes	68 43,6%	65 41,7%	21 13,5%	2 1,3%	0

Según lo cual podemos afirmar que la mayoría de padres y madres del colegio (82%) conoce bien o muy bien los objetivos institucionales, y que también la mayoría (85,3%) conoce bien o muy bien los aprendizajes que el colegio ofrece para sus hijos/as.

El conocimiento de estos elementos de la cultura institucional –sus principios, objetivos, propósitos educativos, funciones, reglas y normas–, así como su aceptación por parte de estudiantes, padres/madres y personal docente, fortalece la comunidad educativa y posibilita el trabajo cooperativo hacia metas comunes.

Sobre la calidad de los aprendizajes en el último año lectivo (2006-2007), de acuerdo a las expectativas de los padres/madres de familia, se les preguntó cómo veían el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos de trabajo, actitudes y valores a lo que contestaron:

<i>Padres/madres</i>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>No contesta Nulo</i>
Desarrollo cognitivo	42 26,9%	73 46,8%	36 23,1%	4 2,6%	1 0,6%
Desarrollo procedimental	49 31,4%	74 47,4%	30 19,2%	3 1,9%	0
Desarrollo de hábitos de trabajo	39 25%	75 48,1%	37 23,7%	5 3,2%	0
Desarrollo de actitudes y valores	56 35,9%	77 49,4%	22 14,1%	0	1 0,6%

Dado que el tema del desarrollo de actitudes y valores forma parte del eje central de esta tesis, destacaremos de los resultados anteriores que en el Colegio la mayor satisfacción de los padres/madres de familia hace relación precisamente a este ámbito de los aprendizajes, pues es considerado como excelente o muy bueno por el 85,3%, y como bueno por un 14,1%; ningún padre o madre de los encuestados considera insuficiente el desarrollo de sus hijos/as en este aspecto.

Relaciones interpersonales

El siguiente aspecto de las encuestas que analizaremos tiene que ver con las relaciones interpersonales de los diferentes actores del hecho educativo, como un elemento crucial de la cultura institucional que, como hemos afirmado, repercute directamente en la formación para la convivencia.

Sobre cómo sienten los/las estudiantes el trato de los profesores hacia ellos obtuvimos las siguientes respuestas:

<i>Estudiantes</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Trato afectuoso de los/las profesores/as	53 61,6%	60 85,7%	113 72,4%
Trato indiferente	23 26,7%	5 7,1%	28 17,9%
Trato autoritario	8 9,3%	4 5,7%	12 7,7%
Nulo	2 2,3%	1 1,4%	3 1,9%

Podemos destacar una diferencia entre la percepción de los estudiantes varones y la percepción de las estudiantes, para un 85,7% de ellas el trato de los profesores es afectuoso, mientras que solo el 61,6% de ellos lo siente afectuoso, los varones sienten más la indiferencia e incluso el trato autoritario. A nivel total, el 72,4% sienten que el trato es afectuoso.

A la misma pregunta los profesores y profesoras respondieron:

<i>Profesores/as</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Trato afectuoso de los/las profesores/as	6 85,7%	14 87,5%	20 87%
Trato indiferente	0	0	0
Trato autoritario	0	0	0
No contesta/nulo	1 14,28%	2 12,5%	3 13%

En este caso, todos los profesores y profesoras consideran que el trato a los/las estudiantes es afectuoso. Por lo pequeño de la muestra (23 maestros/as), en los porcentajes tienen mucho peso los que no contestaron o su respuesta fue nula.

La pregunta a los/las padres/madres fue: «Considera que en el colegio las relaciones profesores/as - estudiantes son: Excelentes, Buenas, Regulares, Malas». A lo que respondieron:

<i>Padres/madres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Excelentes relaciones profesor-estudiante	48 54,5%	32 47%	80 51,3%
Buenas	33 37,5%	29 42,6%	62 39,7%
Regulares	2 2,3%	0	3 1,9%
No contesta/Nulo	5 5,7%	6 8,8%	11 7%

En este caso, el 91% de madres y padres de familia considera que las relaciones entre profesores y estudiantes son excelentes o buenas.

Para tener más información sobre la relación entre profesores y estudiantes, a todos los/las alumnos/as se les preguntó también si se han sentido irrespetados/as por algún profesor, profesora, directivo o directiva a lo que respondieron:

<i>Estudiantes</i>	<i>Varones irrespetados por profesores/as</i>	<i>Mujeres irrespetadas por profesores/as</i>	<i>Varones irrespetados por directivos/as</i>	<i>Mujeres irrespetadas por directivos/as</i>
Muchas veces	2 2,3%	1 1,4%	3 3,5%	0
Pocas veces	18 20,9%	10 14,3%	12 14%	5 7,1%
Casi nunca	30 34,9%	20 28,6%	22 25,6%	15 21,4%
Nunca	33 38,4%	39 55,7%	47 54,7%	49 70%
No cont./Nulo	3 3,5%	0	2 2,3%	1 1,4%

Los porcentajes de esta última tabla nos indican que, si bien existen bajos índices de irrespeto, algunos/as estudiantes de esta institución lo perciben; en general más de sus profesores/as que de sus directivos/as. Existe una diferencia entre la percepción de varones y mujeres, hay mayor número de hombres que se sienten irrespetados.

Otra pregunta que se les hizo a los/las estudiantes con respecto a la relación de los/las profesores/as y directivos/as con ellos/as fue sobre la accesibilidad para exponerles inquietudes y sugerencias. A lo que contestaron:

<i>Estudiantes</i>	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>	<i>N/c-Nulo</i>
Acceso a profesores/as	79 50,6%	54 34,6%	17 10,9%	3 1,9%	3 1,9%
Acceso a directivos/as	61 39,1%	58 37,2%	29 18,6%	4 2,6%	4 2,6%

Según la percepción de los educandos, los/las profesores/as tienen apertura hacia las inquietudes de los/las estudiantes siempre o casi siempre en un 85,2%, mientras que a los/las directivos/as pueden acceder siempre o casi siempre en un 76,3%. Estos porcentajes aparecen como un indicador más de un estilo de relaciones entre los adultos de la institución y sus estudiantes que favorece la participación de estos últimos. Desde los profesores también existe una percepción al respecto:

<i>Profesores/as</i>	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>	<i>N/c-Nulo</i>
Acceso de estudiantes a profesores/as	20 87%	3 13%	0	0	0
Acceso de estudiantes a directivos/as	21 91,3%	1 4,3%	0	0	1 4,3%

Como puede observarse, la percepción de maestros y maestras es de una gran accesibilidad por parte de los/as estudiantes a los directivos/as y docentes.

Como ya hemos dicho, las condiciones en que se dan las relaciones interpersonales constituyen un importante componente de la cultura escolar, y uno de los elementos que más influye en la formación de los educandos para vivir con los demás en armonía. Después de analizar la relación profesores/as-estudiantes, revisaremos ahora cómo ven los estudiantes la relación con sus pares:

<i>Estudiantes</i>	<i>Trato de compañerismo</i>	<i>De cortesía</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Violento</i>	<i>N/c-Nulo</i>
Varones con los compañeros/as del mismo curso	55 64%	20 23,3%	7 8,1%	2 2,3%	2 2,3%
Mujeres con los compañeros/as del mismo curso	55 78,6%	11 15,7%	1 1,4%	0	3 4,3%
Varones con los/as compañeros/as de otros cursos	47 51,2%	29 33,7%	7 8,1%	0	4 4,7%

Mujeres con los/as compañeros/as de otros cursos	38 54,3%	20 28,6%	1 1,4%	0	3 4,3%
--	-------------	-------------	-----------	---	-----------

En la mayoría de relaciones predomina el compañerismo, que es mayor con los/las compañeros/as del mismo curso. Las mujeres reconocen relaciones de compañerismo en un mayor porcentaje que los hombres. Quisimos identificar si se dan casos de agresiones permanentes de unos/as estudiantes a otros/as del mismo curso, si se identifican casos de acoso escolar, para lo cual preguntamos: «En tu curso, ¿hay compañeros/as que molestan y ofenden a otros/as?: Nunca, Raras veces, Frecuentemente, Varias veces al día».

<i>Estudiantes</i>	<i>Nunca</i>	<i>Raras veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Varias veces al día</i>	<i>N/c-nulo</i>
Compañeros/as del curso ofenden	7 4,5%	50 32%	52 33,3%	45 28,8%	2 1,3%

El porcentaje de los que responden nunca o raras veces es del 36,5% que se ve superado, y casi duplicado, por el 62,1% de los/las chicos/as que consideran que estos casos se dan frecuentemente o varias veces al día; de manera que encontramos aquí un punto débil de las relaciones entre estudiantes, ya que estas situaciones si bien pueden ser protagonizadas por pocos chicos o chicas repercuten en la armonía del curso, que estaría dividido en tres grupos: el del agresor o los agresores, el del agredido o los agredidos y el del resto, que de todas formas se ve afectado por estos hechos, ya que al ser testigo está comprometido y obligado a tomar una posición, ya sea de delator o de cómplice silente.

Pero, ¿cómo consideran los padres y madres las relaciones entre estudiantes?:

<i>Padres/madres</i>	<i>Excelentes</i>	<i>Buenas</i>	<i>Regulares</i>	<i>Malas</i>	<i>N/c-Nulo</i>
Las relaciones entre estudiantes son:	51 32,7%	73 46,8%	19 12,2%	2 1,3%	11 7%

Según sus respuestas a esta última pregunta, el 79,5 de los padres y madres perciben las relaciones entre estudiantes del colegio como excelentes o buenas, mientras que el 13,5 las consideran como regulares o malas.

Después de analizar cómo se sienten las relaciones de los/las profesores/as hacia los/las estudiantes y de los/las estudiantes entre sí, nos manten-

dremos en este ámbito de relaciones de los actores más directos del quehacer educativo, revisaremos cómo perciben los/las docentes el trato de los/las estudiantes hacia ellos/ellas:

<i>Profesores/as</i>	<i>Afectuoso</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Violento</i>	<i>N/c-Nulo</i>
Reciben de los estudiantes un trato	13 56,5%	6 26%	1 4,3%	3 13%

Una sencilla mayoría, el 56,6%, de maestros/as, siente que los estudiantes les tratan con afecto; a diferencia del 87% que percibía que su trato hacia los/las estudiantes era afectuoso, de manera que según estas apreciaciones existe un desequilibrio entre cómo los/las docentes tratan a sus estudiantes y como estos y estas les tratan a ellos/ellas.

Pasemos ahora a ver cómo sienten los/las profesores/as su relación, tanto profesional como personal, con los/las directivos/as de la institución:

<i>Profesores/as</i>	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Nunca</i>	<i>N/c-Nulo</i>
Directivos son claros en sus requerimientos a profesores/as	5 21,7%	14 60,9%	3 13%	0	0	1 4,3%
Directivos apoyan iniciativas de los maestros	12 52,2%	7 30,4%	3 13%	0	0	1 4,3%

<i>Profesores/as</i>	<i>Afectuoso</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Autoritario</i>	<i>N/c-Nulo</i>
El trato de directivos a profesores es	18 72,3%	0	1 4,3%	4 17,4%

<i>Profesores/as</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Nunca</i>	<i>N/c-Nulo</i>
Profesores se han sentido irrespetados por directivos	0	7 30,4%	6 20,1%	10 43,5%	0

En los cuadros anteriores observamos, en general, índices que demuestran buenas relaciones profesionales entre directivos/as y profesores/as; un estilo de dirección abierto a las propuestas e iniciativas de los/las docentes, acompañado por unas relaciones humanas con afectividad; sin embargo, un 50,5% de los/las maestros/as se han sentido irrespetados/as por sus directivos/as, aunque sea algunas veces (30,4%) o casi nunca (20,1%), aspecto que sin

duda afecta al trabajo cooperativo. Veamos cómo sienten los/las estudiantes estas relaciones entre directivos y maestros/as:

<i>Estudiantes</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>	<i>Malo</i>	<i>N/c-nulo</i>
Ven el trato entre directivos y profesores/as	74 47,4%	73 46,8%	6 3,8%	0	3 1,9%

¿Y cómo ven estos mismos estudiantes las relaciones entre los/las profesores/as del colegio? ¿Y entre los/las directivos/as entre sí?

<i>Estudiantes</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>	<i>Malo</i>	<i>N/c-nulo</i>
Ven el trato entre profesores/as	71 45,5%	74 47,4%	8 5,1%	0	3 1,9%
Ven el trato entre directivos/as	77 49,4%	69 44,2%	6 3,8%	0	4 2,6%

Esta visión de los/las estudiantes es de un equipo docente y directivo sólido con buenas o excelentes relaciones. A los/las profesores se les preguntó: «¿La relación que mantienes con los compañeros/as profesores/as es de: Compañerismo, Cortesía, Indiferencia o Rivalidad?».

<i>Profesores/as</i>	<i>Compañerismo</i>	<i>Cortesía</i>	<i>Indiferencia</i>	<i>Rivalidad</i>	<i>N/c-Nulo</i>
La relación entre profesores/as	21 91,3%	1 4,3%	0	0	1 4,3%

A propósito de la solidez del equipo directivo, a los/las profesores/as se les preguntó si manejan los mismos criterios, criterios opuestos o si cada uno trabaja con sus propios criterios, las respuestas fueron:

<i>Profesores/as</i>	<i>Iguales</i>	<i>Opuestos</i>	<i>Propios-personales</i>
Los directivos/as manejan criterios	14 60,9%	0	9 39,1%

El siguiente paso será conocer cómo perciben los/las padres/madres de familia la atención que les brindan los/las profesores/as, los/las directivos/as y el personal administrativo:

<i>Padres/madres</i>	<i>Excelente</i>	<i>Buena</i>	<i>Regular</i>	<i>Mala</i>	<i>N/c-Nulo</i>
La atención de los profesores/as es	102 65,3%	44 28,2%	6 3,8%	1 0,6%	3 1,9%
La atención de los directores/as es	81 51,9%	58 37,2%	4 2,6%	3 1,9%	10 6,4%
La atención de los administrativos/as es	85 54,5%	56 35,9%	2 1,3%	2 1,3%	10 6,4%
Totales	268 57,3%	158 33,8%	12 2,6%	6 1,3%	23 4,9%

Según estos resultados, la atención desde voceros institucionales a los/las padres/madres es considerada por estos como excelente o buena en un 91,1% de los casos.

Al personal docente se le preguntó también sobre el trato de profesores/as y directivos/as a los/las padres/madres de familia:

<i>Profesores/as</i>	<i>Excelente</i>	<i>Buena</i>	<i>Regular</i>	<i>Mala</i>	<i>N/c-Nulo</i>
El trato de directores a padres/madres es	11 47,8%	12 52,2%	0	0	0
El trato de profesores a padres/madres es	9 39,1%	13 56,5%	0	0	1 4,3%

Resolución de conflictos

Otro componente de la cultura institucional tiene que ver con las actitudes y las conductas ante los conflictos que se presentan en la cotidianidad, conoceremos algunos criterios de los/las estudiantes sobre este aspecto; en primer lugar, sobre el involucramiento o no de profesores/as y directivos para la resolución del conflicto, una reacción puede ser negarlo o quitarle importancia si no estamos directamente involucrados; en el siguiente cuadro revisaremos la oportunidad o no de su participación.

<i>Estudiantes</i>	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>	<i>N/c-nulo</i>
Profesores/as intervienen ante conflictos	37 23,7%	75 48,1%	37 23,7%	5 3,2%	2 1,3%
Directores/as intervienen ante conflictos	37 23,7%	67 42,9%	44 28,2%	5 3,2%	3 1,9%

<i>Estudiantes</i>	<i>Oportunamente</i>	<i>Escuchando a los involucrados</i>	<i>Favoreciendo a una parte</i>	<i>Para castigar</i>	<i>N/c-nulo</i>
Profesores/as ante conflictos han actuado	39 22,8%	97 56,7%	23 13,5%	6 3,5%	6 3,5%
Directores/as ante conflictos han actuado	46 26,9%	91 53,2%	23 13,5%	7 4,1%	4 2,3%

En resumen, la apreciación de los/as estudiantes de que los/as profesores/as y directivos intervienen cuando hay un conflicto (siempre o casi siempre) es de un 69,2%, y de que intervienen oportunamente o escuchando a las partes es de un 79,8%.

Con respecto a los conflictos, se preguntó también a los/las profesores/as:

<i>Profesores/as</i>	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>	<i>N/c-nulo</i>
En conflictos entre profesores, intervienen directivos	10 43,5%	6 26,1%	3 13,3%	0	4 17,4%
En conflictos entre estudiantes y profesores intervienen directivos	17 73,9%	6 26,1%	0	0	0
En conflictos entre profesores y padres intervienen directivos	18 78,3%	3 13%	1 4,3%	0	1 4,3%
Totales	65,2%	21,7%	5,8%		7,2%

En general existe participación de directivos ante un conflicto, con un índice de 86,9%, agrupando los que han contestado «siempre» y los que han contestado «casi siempre». Veamos ahora cómo se percibe esta participación:

<i>Profesores/as</i>	<i>Oportunamente</i>	<i>Escuchando a los involucrados</i>	<i>Favoreciendo a una parte</i>	<i>Para castigar</i>	<i>N/c-nulo</i>
Directores/as ante conflictos han actuado	8 33,3%	14 58,3%	2 8,3%	0	0

Al hablar hasta aquí de las relaciones interpersonales no se ha considerado con suficiente énfasis a un grupo humano que también constituye una parte importante de la comunidad educativa, nos estamos refiriendo al personal administrativo y de servicios, a los empleados no docentes, que son también partícipes y generadores de la cultura institucional. En una de las preguntas a

los/las padres/madres de familia se les preguntó sobre cómo sentían la atención de los administrativos y, consideraron esta, como excelente o buena en un 90,4% de las respuestas, lo que podemos ya interpretar como un indicador de su participación en la institución.

Infraestructura física

La infraestructura física es también un factor que favorece o no un buen ambiente institucional, ya que si por ejemplo esta es poco funcional o con espacios reducidos genera incomodidad y malestares. Este aspecto únicamente se abordó en la encuesta con padres/madres de familia, consultándoles su criterio sobre las áreas verdes y canchas, y sobre las edificaciones del colegio (aulas, laboratorios, baños, biblioteca, etc.)

<i>Padres/madres</i>	<i>Functionales</i>	<i>Seguras</i>	<i>Estéticas</i>	<i>Poco equipadas</i>	<i>N/c-Nulo</i>
Las áreas verdes/ canchas	115 49,6%	53 22,8%	28 12,1%	21 9,1%	15 6,5%
Las edificaciones	122 57,5%	45 21,2%	19 9%	15 7,1%	11 5,2%

En estas últimas preguntas, la respuesta podía ser múltiple por lo que se hicieron los porcentajes no en base al número de encuestados si no al número de veces que se eligió cada opción.

Aspectos que inciden en el clima institucional

En la encuesta a los/las profesores/as del Colegio América Latina, de una manera general, se les hicieron dos preguntas abiertas sobre los: «tres aspectos más importantes que deben darse para que una institución educativa tenga un excelente clima de relaciones», y sobre aquellos tres que «impiden que una institución educativa tenga un excelente clima de relaciones»:

<i>Profesores/as</i>			
	<i>Aspectos para clima excelente</i>	<i>Aspectos que impiden clima excelente</i>	
Respeto	15	Mala comunicación	12
Buena comunicación	14	Irrespeto	9
Honestidad	7	Desconfianza	8
Compañerismo	5	Falta de claridad	6

Tolerancia	5	Autoritarismo	4
Confianza	5		

En este último cuadro queremos resaltar la importancia que dan los/ las maestros/as del Colegio América Latina a la comunicación, como elemento clave de toda relación humana; la «falta de claridad» se podría considerar también como un componente de la comunicación. Las otras respuestas están relacionadas directamente con la práctica de actitudes y valores que favorecen o no la convivencia.

Proyecto educativo «inacabado»

El transcurso del proceso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala.

Philip Jackson

En esta aproximación a la experiencia del Colegio América Latina, hemos encontrado la referencia de una práctica educativa que desde su nacimiento ha pretendido una cultura y una cotidianidad coherentes a sus principios. Como educadores creemos en la capacidad de desarrollo permanente de los seres humanos desde su nacimiento hasta el final de sus días; del mismo modo, se puede ver a esta institución también como algo vivo, consolidado y, al mismo tiempo, en crecimiento y construcción constante, en este sentido es también una «escuela que aprende».

En sus más de dos décadas, la institución ha vivido buenos momentos –el presente es uno de ellos– y también serias crisis que han obligado a replantearse estrategias para continuar una propuesta educativa valorada por su comunidad. En relación a esta última cuestión, fueron dos las coyunturas más críticas. La primera –en 1996– se originó cuando las autoridades quisieron separar de la institución a un estudiante, al que solo le faltaban cuatro meses para graduarse, por una falta grave (destrucción de una maqueta en el laboratorio), que se dio después de una serie de amonestaciones y condicionamientos por otras faltas; todos los compañeros y compañeras de este estudiante, apoyados por sus padres/madres, iniciaron una serie de presiones y protestas ante la decisión de los directivos con el propósito de que esta fuera revisada, se vivieron momentos de mucha tensión en los que se vio involucrada toda la comunidad educativa, por último se accedió a sus peticiones y se cambió la sanción de manera que el muchacho pudo graduarse en el colegio.

El otro momento crítico se vivió en el año 2002, cuando un grupo de

padres y madres de familia, apoyados por representantes del Comité Central de Padres y Madres, quisieron tomar decisiones sobre la marcha y el desarrollo de la institución, más allá de las que corresponden a este estamento y, en clara oposición a las propuestas de la Fundación (FUNLIF) y el Rectorado del colegio, se vivieron nuevamente momentos de grave tensión, el desenlace fue que un buen número de familias decidió cambiar a sus hijos/as de colegio, lo que provocó que el siguiente año lectivo hubiera menos estudiantes y dificultades presupuestarias, ya que se continuó trabajando con el mismo número de maestros/as y personal administrativo en los mismos términos laborales. A estos dos críticos momentos se pueden añadir otras tensiones provocadas principalmente por cuestionamientos hechos por algún grupo de profesores/as, fundamentalmente en relación a las condiciones de sus contratos de trabajo.

Estas crisis sin duda han obligado a revisar las políticas institucionales y a ir tomando una serie de medidas administrativas sobre la marcha y el desarrollo del proyecto educativo, favoreciendo así su crecimiento.

La permanente búsqueda de perfeccionamiento y de adaptación a un entorno social, también cambiante, exige un ejercicio constante de análisis de las prácticas educativas y de autoevaluación, que permita reorientar los procesos, prevenir futuras crisis y, si estas se dan, tener las herramientas apropiadas para encauzarlas como nuevas oportunidades de desarrollo institucional. Los resultados de las encuestas que hemos analizado han contribuido a la identificación de fortalezas y debilidades, una práctica regular que se intensifica al cerrar cada año lectivo en una evaluación general con el propósito de planificar el siguiente.

Para el año lectivo 2007-2008, se identificaron cinco ejes de fortalecimiento institucional:

- Mejorar la calidad de los procesos intra-aula.
- Formalizar la inclusión de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje.
- Optimizar los sistemas de planificación-evaluación.
- Revisar y actualizar los objetivos y contenidos actitudinales de la planificación didáctica de todas las asignaturas.
- Sistematizar las innovaciones pedagógicas.

CAPÍTULO III

Cambios en una institución educativa que favorecen el aprendizaje para vivir con los demás

Tanto en nuestra investigación bibliográfica como en el acercamiento a la realidad del Colegio Ecuatoriano Español América Latina, encontramos propuestas algunas estrategias válidas para «aprender a vivir juntos». Se hace énfasis, por ejemplo, en la importancia del trabajo en equipo: «hay que preparar a cada persona para esa participación democrática, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela» (UNESCO, 1998: 70); como parte de este tipo de trabajos, UNESCO nos propone proyectos cooperativos en el marco de actividades deportivas, culturales, sociales, humanitarias, etc. (116-120). Creemos que estas prácticas son muy efectivas; aunque en general consideramos que las propuestas deben ampliarse e incidir en todas las esferas del ámbito educativo, en su cotidianidad; más si encontramos esa correspondencia directa entre cultura, ambiente permanente de relaciones en la institución educativa y los aprendizajes para la convivencia.

Como nos señalaban en un artículo de prensa Mayor Zaragoza y otros:⁴⁶

Un plan integral de convivencia escolar que prevenga de manera efectiva contra la violencia debe significar también cambios en los centros educativos y en el profesorado, en los estilos docentes, en las relaciones interpersonales, en las metodologías y en el modelo de organización escolar, en la selección y estructuración de los contenidos curriculares. Estos cambios deberían tener su plasmación real (no sólo formal) en el proyecto educativo de centro y en las tutorías, en los servicios de orientación, en los equipos directivos [...].

Y aprendemos a convivir interactuando, dialogando, escuchando activamente, asumiendo responsabilidades, compartiendo vivencias y propuestas, de-

46. Federico Mayor Zaragoza, Manuel Dios Diz y Galo Iglesias, *Convivencia y ciudadanía*, en *El País, Tribuna Aula - Libre*, Madrid, 26 de febrero de 2007, <http://elpais.com/diario/2007/02/26/educacion/1172444410_850215.html>. Fecha consulta 18 de marzo de 2014.

batiendo, intercambiando ideas y opiniones diferentes, acordando, encontrando aspectos comunes, reflexionando, produciendo pensamiento crítico [...] porque la educación para la convivencia, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos es, como sabemos, una educación en valores prosociales, imprescindibles en una sociedad democrática de auténticos ciudadanos y ciudadanas libres, conscientes y responsables.

Mantenemos el criterio de que la cultura escolar forma a la persona y también de que la cultura escolar la forman las personas en ella inmersas, como afirma Martínez Otero (2003):

La interdependencia entre cultura y escuela es tan íntima que entre ambas se produce una fusión. La cultura escolar es educativa en el sentido de que cala en la personalidad. Por otro lado, cada miembro de la comunidad contribuye con su sello a generar esa cultura. Es oportuno hacer estos comentarios porque frecuentemente se describe al sujeto como un mero receptor, sin reparar en que cada persona es también constructora de cultura.

Cuando hablábamos de lo que entendemos como cultura de una institución educativa, nos referíamos a un conjunto de principios, valores, normas, hábitos, procedimientos; a todo aquello que establece un estilo concreto de pensar, sentir y actuar propio de esa institución (Villa, 2003: 135), y que incide directamente en la forma cotidiana en que se desempeñan sus miembros. Son, precisamente, los elementos de la cultura que en la práctica se opongan al bienestar y a las relaciones armónicas los que deberán modificarse si pretendemos un ambiente favorable para la convivencia. «El cambio de cultura supone abordar los valores compartidos, los objetivos implícitos y explícitos, las normas establecidas, las expectativas y el conjunto de los procesos y relaciones interpersonales junto con los comportamientos y resultados más externos» (30).

Y el primer obstáculo para ese cambio es la misma cultura institucional, ya que arraiga un modo de hacer las cosas que dificulta las posibilidades de innovación. «En las dos últimas décadas, los estudiosos del cambio en las organizaciones se han dado cuenta del importante papel que desempeña la cultura como elemento inhibitor o potenciador del cambio» (135-136). Es por tanto primordial, como un primer paso, hacer un diagnóstico participativo, en un ambiente de sinceridad y confianza, que haga visibles las barreras existentes para la innovación y el cambio.

Al respecto, Stephen Stolp (1994) nos aconseja:

Los líderes que están interesados en cambiar la cultura de su escuela primero deberían tratar de comprender la cultura existente. Por definición, el cambio cultural altera una gran variedad de relaciones. Estas relaciones están en el mismísimo núcleo de la estabilidad institucional. Las reformas deberían abordar

se con diálogo, preocupación por los demás y un poco de duda. [...] Procesos escolares tales como rutinas, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, o sutiles diferencias en el lenguaje escolar pueden brindar claves para saber cómo abordar los cambios culturales. Los procesos escolares cambian con el tiempo. El prestarles atención a tales rutinas, antes de cambiarlas, puede resultar en valiosas percepciones de cómo funciona una cultura escolar.

Trataremos de nuevo de ir desde las propuestas más retóricas, más generales, más teóricas, hacia las más prácticas y con una mayor incidencia en la cotidianidad escolar. En este acercamiento, mencionaremos también la experiencia del «Proyecto de Renovación Pedagógica para transformar escuelas tradicionales en escuelas democráticas y de alto rendimiento académico», desarrollada en Chihuahua (México), y que «se convirtió en la Utopía (sueño posible) que sacaría a las escuelas de la inercia, el conformismo, la rutina, el burocratismo y la simulación para echarlas a caminar hacia la construcción de una escuela diferente, viva e inteligente».⁴⁷ En este Proyecto se señalan aquellos logros y avances que han conseguido mayor impacto en las instituciones educativas y que enumeramos, como una valiosa referencia, a continuación (1994):

- Una nueva cultura de participación de los estudiantes, madres y padres de familia.
- Prácticas directivas orientadas hacia la gestión pedagógica y democrática.
- Integración de nuevas estructuras organizativas y dinamizadoras del Proceso de Renovación Pedagógica.
- La formación democrática de los estudiantes y su compromiso académico.
- Prácticas docentes innovadoras.
- Escuelas como comunidades de aprendizaje abiertas al cambio e innovación educativas.

Seguiremos revisando uno a uno estos y otros elementos que, a nuestro parecer, dan forma a la cultura institucional de un centro educativo, con el propósito de poder identificar los cambios necesarios que permitan lograr un ambiente favorable de relaciones que nos posibilite, además de una convivencia en bienestar, establecer el clima necesario para aprender a vivir con los demás.

47. Gabriel Dueñas, «Proyecto de renovación pedagógica: el desafío de construir la escuela secundaria democrática», en *Comunidad escolar. Experiencias*. CNICE, <<http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/785/experi.html>>. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2014.

PRINCIPIOS Y METAS INSTITUCIONALES

En los últimos años, las instituciones educativas han comenzado a orientar sus procesos basándose en los principios de la «Planificación estratégica», metodología empleada por la gestión empresarial en la búsqueda de la llamada «Calidad total». Hasta tal punto se ha oficializado este estilo de planificación, que en Ecuador, al igual que en otros países de la región, el Ministerio de Educación establece que cada centro educativo debe formular y presentar para su aprobación el Plan Estratégico Institucional (PEI), como un primer requisito para acreditar su funcionamiento. El hecho de que cada institución educativa funcione de acuerdo a un PEI propio, con su propia visión y objetivos, le otorga a esta, interesantes niveles de autonomía con respecto al sistema educativo general. La propuesta es, además, que este PEI sea el resultado de un proceso democrático y participativo al interior de la institución. Lamentablemente, quizá este carácter del PEI (generador de autonomía, democrático y participativo) no ha sido lo suficientemente comprendido y asumido en su esencia; de manera que en muchos casos su obligatoria elaboración ha llevado a que se convierta únicamente en un «documento tarea»⁴⁸ que hay que entregar a la Supervisión, sin ninguna incidencia en la práctica de la vida institucional, ya que una vez que es aprobado, se archiva y el centro educativo sigue funcionando de acuerdo a las rutinas que le marca su cultura.

El propósito de un PEI, elaborado participativamente de acuerdo a la realidad del entorno del establecimiento educativo, es el desarrollo y mejoramiento institucional hacia nuevos destinos («utopía compartida») e implica una comprensión y una aplicación en la cotidianidad (95). Esa visión común se convierte así en un elemento clave que nos permite el trabajo en equipo, con el aporte de cada individuo en una misma dirección.

Cada institución educativa, en el marco de su PEI, debe tener definida su «Misión», es decir su razón de ser, cuál es su función específica al servicio de su comunidad, y qué aspectos la diferencian de otras instituciones similares. Definirá también su «Visión», a dónde quiere llegar en un determinado período de tiempo, cómo quiere verse en un futuro cercano, hacia dónde apunta. Y tendrá, además, un conjunto de principios filosóficos o ideológicos, unos principios éticos, unos valores, que le acompañarán en su Misión y en su trayecto hacia esa imagen de la institución anhelada en la «Visión» (Villa, 2003: 17). Estas definiciones son el punto de partida de todo PEI y de la determinación de sus objetivos, y deben ser participativas, conocidas y asumidas por todos los que forman parte de la organización; ya sea porque han intervenido en las

48. Rafael Ávila y Marina Camargo, *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*, Bogotá, Colciencias, 1999, p. 97.

reflexiones y debates para su descripción, o porque al incorporarse al establecimiento la han aceptado como parte de su compromiso de participación en él; esto permitirá que todos se sientan parte de la comunidad al compartir sus expectativas y sus metas. El hecho de este concordar de criterios, supone ya una base para el trabajo común cotidiano junto a los otros actores de la institución.

Entre sus principios y valores, con toda seguridad, encontraremos los relacionados con la «convivencia democrática», de manera que al menos en el plano teórico estará ya presente la voluntad de unas relaciones armónicas en la práctica educativa. «Los objetivos finales de un colectivo docente innovador se encuadran en la defensa de una institución escolar capaz de favorecer el desarrollo integral de los seres humanos y, por consiguiente, promotora de modelos de sociedad más democráticos, solidarios, cooperativos y justos» (Torres, 1998: 191). «Cuando los valores, en tanto declaración de principios, son compartidos por el personal del centro, se está incrementando la probabilidad de que estos dejen el nivel teórico y formal para convertirse en orientadores y soporte para el trabajo cotidiano» (Villa, 2003: 19).

Será también parte de estos elementos base de la cultura institucional, el reconocimiento de la identidad del/la estudiante, verdadera razón de ser del establecimiento, ya que este existe por y para sus educandos. Se considerarán siempre sus necesidades, expectativas y características como un ser humano completo; no como un objeto al que hay que educar⁴⁹ o como un «adulto en proceso», pues así se consideraba generalmente al niño/a o joven hasta hace unos pocos años. El respeto hacia el/la estudiante pasará también por brindarle mayores espacios de participación y de decisión. «Aquellos entornos donde se trata a los alumnos como personas, también contribuyen a elevar las probabilidades de que las relaciones escolares se sustenten sobre el respeto y la atención personal en lugar de sobre interacciones basadas en amenazas o sanciones» (Darling-Hammond, 2001: 191).

En un estudio realizado en Chile, Cornejo y Redondo (32-34) encuentran que los jóvenes sienten una brecha entre la dinámica escolar cotidiana (cultura escolar) y sus vivencias y experiencias juveniles (culturas juveniles) y que muchos de los conflictos se presentan porque los/las jóvenes tratan de romper esa brecha; es importante «aceptar la existencia de la cultura juvenil, de las vivencias juveniles e incorporarlas en la labor formativa. [...] si no se da esta incorporación, el aprendizaje mismo se hace menos significativo y, por lo tanto, menos real» (32).

Al respecto, Tenti nos alerta: «Pero las mejores intenciones pueden conducir a los peores resultados sino se tiene en cuenta que todo paradigma de

49. Jhonny Jiménez, *La educación para la paz y los derechos humanos*, Quito, Servicio Paz y Justicia del Ecuador (SERPAJ), mimeo., 31 de agosto de 2006, p. 2-3.

intervención incuba efectos perversos que es preciso conocer para controlar» (Tenti, 2000: 11-12) y, nos menciona cuatro peligros en los que se puede caer al tratar de adaptar la cultura escolar a las necesidades de los/las jóvenes y que los resumimos así:

- La condescendencia: que contribuye a la fragmentación social de la escuela, fortaleciendo la reproducción escolar de las desigualdades sociales.
- El negativismo: en la asociación de la adolescencia y la juventud a situaciones indeseables (delincuencia, uso de drogas, embarazo adolescente, violencia...), olvidando que la juventud es la edad de la energía, la fuerza, la belleza, la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la esperanza, el desinterés, la pasión, la sensibilidad, la entrega, la generosidad y otras riquezas.
- Las prácticas demagógicas hacia lo juvenil: valoración oportunista, superficial e «idealizante» de las culturas juveniles sin mayor profundización en su complejidad.
- El facilismo: reproducción escolar de la cultura de los medios de comunicación de masas con respecto a las culturas juveniles... «pedagogía del zapping», desprecio por la complejidad y el esfuerzo.

En las encuestas aplicadas en Colegio América Latina se hicieron algunas preguntas sobre el conocimiento por parte de los actores encuestados de los principios y objetivos institucionales, así como sobre su identificación con estos, información que se recoge en el capítulo II.

ESTILO DE DIRECCIÓN

La dirección o el equipo directivo, en consonancia con los principios que la institución propone, tendrá un estilo de liderazgo democrático y participativo, atendiendo a los criterios de todos los estamentos involucrados en la cotidianidad: estudiantes, maestras/os, personal administrativo, conserjes, padres/madres de familia y entorno comunitario; posibilitará, además, la toma de decisiones colegiadas. Esto le demandará hábitos y actitudes en el uso de los canales de comunicación y de intercambio de información; depositará su confianza en otros miembros del grupo docente delegándoles tareas, descentralizando su administración; el profesor, al igual que los otros actores, requiere ciertos niveles de autonomía para desempeñar eficazmente su labor.

El directivo será portavoz y animador de la visión y misión institucionales, de manera que motive e involucre a los demás miembros del equipo en todas las acciones que conduzcan a alcanzar los objetivos planificados para el desarrollo institucional. Como parte de estos cánones de participación, habrá

también una apertura para que cualquier miembro de la comunidad pueda acceder a las autoridades y ser atendido por estas. Este estilo de dirección, alejado del autoritarismo, genera ya de por sí un ambiente favorable de convivencia pues todos sienten que son tomados en cuenta y se convierte en un referente de mayor horizontalidad para las relaciones entre otros actores al interior del establecimiento.

El directivo es el último responsable de la buena marcha de la institución; en el aspecto de la convivencia cotidiana velará por el mantenimiento de las buenas relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, e intervendrá en aquellos conflictos que puedan presentarse y que así lo requieran. Es necesario que este dé la importancia apropiada a cada situación que se presente; para ello debe ser sensible a los sentimientos de los demás, tener la empatía necesaria para valorar un posible enfrentamiento desde la óptica de los que se ven involucrados en él; desde la dimensión que tiene el problema para las personas afectadas. El pedagogo español Aurelio Villa y su equipo (2003: 60) establecen como uno de los indicadores de calidad de las instituciones educativas el que sus directivos intermedien cuando se produzcan conflictos y que cuiden especialmente las relaciones de convivencia.

En el capítulo anterior se recogen algunos datos de las encuestas sobre la participación de los directivos del Colegio América Latina, su rol de portavoces de los principios institucionales, su accesibilidad, su relación entre sí y la relación con los otros actores de la institución.

LAS NORMAS Y REGLAMENTOS

Una convivencia ordenada necesita una serie de reglas y normas que regulen la participación de todos y cada uno de los protagonistas que interactúan en ella. Hemos hablado ya de cómo estas normas pueden ser una imposición incómoda que no considere las necesidades de los diferentes actores, y que como tal no se comprendan, se sientan ajenas y se respeten, únicamente, por el temor a las consecuencias que pueda tener su incumplimiento.

Las normas deben responder a una necesidad sentida. Serán el resultado de un proceso participativo en el que estarán tomadas en cuenta las recomendaciones de los involucrados en su cumplimiento, «los propios alumnos han de participar en la construcción de reglas escolares y contribuir a que sean razonables y justas» (Darling-Hammond, 2001: 193). La puesta en vigor de una norma irá siempre acompañada por procesos de reflexión que nos permitan comprenderla –también desde la realidad y la necesidad del otro–, llegar a acuerdos y asumirla como algo propio. «La norma que verdaderamente está

interiorizada no solamente enseña lo que hay que hacer, sino también por qué hay que hacerlo» (Samaniego, 2005: 25). «Del mismo modo que ocurre con los conceptos, las normas sociales y los valores se construyen <desde adentro>. Mientras que los controles, la obediencia y, específicamente, la coacción como forma de <control externo>, no solamente promueven heteronomía sino que obturan la construcción de la normativa y de la propia autonomía» (Boggino, 2004: 25).

Estas normas sociales tienen valor cuando se interiorizan desde su práctica en las relaciones cotidianas; al respecto, el mismo Boggino (94) nos dice que: «Las normas sociales no se aprenden por la mera transmisión que realizan los docentes: son (re)construidas en su interacción con los otros, al crear y coordinar relaciones significativas».

En la educación tradicional, por medio de la obediencia, se lograba el cumplimiento de las normas rápidamente, pero el respeto a estas era superficial, como ocurre por ejemplo con las reglas de cortesía. En una cultura como la que proponemos, los procesos requerirán más tiempo, pero la norma estará más arraigada si su interiorización proviene de la comprensión, el sentimiento y, el respeto por el otro. Su respeto será más consecuente y verdadero (Patfoort, 2004: 155).

Mientras las normas estén vigentes deberán ser cumplidas por todos y, únicamente, su práctica cotidiana en la institución escolar marcará su validez; de manera que si es necesario puedan modificarse, descartarse o remplazarse con otras; ya que, pese a lo que podría pensarse, las normas –al igual que otros componentes de la cultura escolar– no son inamovibles.

El hecho de contar con unas reglas claras, conocidas y asumidas por todos brinda mayor seguridad en las relaciones, ya que delimita los comportamientos y los campos de acción, facilita una actuación más autónoma y previene muchos conflictos que podrían surgir sin esa claridad.

Al igual que sucede con los principios y las metas institucionales, cuando los miembros de la comunidad educativa adquieren estas normas y se adaptan a ellas en la cotidianidad, en un proceso de interiorización o subjetivación de estos elementos de su cultura, se convierten en miembros de la comunidad educativa (Gimeno, 2002: 33).

El aspecto reglamentario está también considerado en la encuesta que analizamos en el capítulo anterior, donde un 85,9% de los/las estudiantes del Colegio América Latina afirman que conocen las reglas muy bien o bien. Un 15,38% está de acuerdo con todas las reglas y un 66,67% está de acuerdo con casi todas.

Para enfatizar estas ideas, trasladaremos aquí el gráfico de Campo y otros:⁵⁰



UNIVERSO DE RELACIONES INTERPERSONALES

Si bien este capítulo, al relacionar la cultura institucional con el «aprender a vivir juntos», está enfatizando en todo momento la importancia de las relaciones interpersonales al interior del centro educativo, hemos creído oportuno referirnos aquí más específicamente a este aspecto.

Hablamos de «universo de relaciones» porque estas se dan permanentemente entre todos los miembros y estamentos de la comunidad educativa; relaciones bidireccionales de adultos entre sí, de estudiantes entre sí y de adultos con los niños/as-jóvenes estudiantes.

Al hablar de los principios y metas institucionales, nos hemos referido ya a la importancia de que las relaciones interpersonales partan de un conjunto de criterios comunes, que nos permitan sentirnos todos parte de un proyecto

50. Alejandro Campo, Alfonso Fernández y Jesús Grisaleña, «La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos», en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 37, (No. monográfico: *Violencia en la escuela*), mayo-agosto, Madrid, *Organización de Estados Iberoamericanos OEI*, 2005, <<http://www.rieoei.org/rie38a00.htm>>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.

común, en el que las acciones de cada uno de nosotros se vayan sumando para avanzar hacia esa «utopía compartida». Nace así un espíritu de equipo como una base que favorece el trabajo en un ambiente de cooperación, colaboración y confianza en el otro. Esto permitirá, además de ese deseado clima de relaciones, un provechoso desarrollo institucional hacia sus objetivos y hacia la calidad de sus resultados (Villa, 2003: 82).

Las relaciones en esta nueva cultura estarán marcadas, asimismo, por el respeto al otro, por la aceptación y valoración de sus diferencias. La tolerancia será activa, de acercamiento, ya que de otro modo –cuando únicamente «se tolera»– se refuerzan las barreras (Gimeno, 2002: 140).

Entre los adultos que participan en el quehacer educativo, existirá una valoración y el reconocimiento hacia el trabajo del otro, independientemente de cuál sea su función en la estructura administrativa y jerárquica. Los papeles y las responsabilidades de cada uno deberán estar bien definidos y claros, como parte de la normativa a la que ya nos hemos referido, para evitar confusiones y malos entendidos que generen tensiones y/o conflictos. Este colectivo de directivos, docentes, administrativos y personal de servicios, deberá ampliarse también hacia los padres/madres de familia; ellos son igualmente beneficiarios de nuestro servicio y comparten nuestro primer objetivo, es decir el desarrollo integral y el éxito del estudiante, su hijo/a, nuestro alumno/a.

El padre/madre de familia mantendrá espacios de participación y estará también inmerso, desde su papel, en este ambiente de relaciones democráticas como parte activa en la construcción de esa «utopía compartida». «Una percepción del equipo docente como un cuerpo de profesionales enfocado en su estatus para la defensa de sus intereses desanima a las familias de cara a la comunicación y la colaboración con el centro» (Villa, 2003: 63). De igual manera que cuando hablábamos del equipo de directivos, es necesario recordar la necesidad de contar con actitudes y estrategias que favorezcan la comunicación con los otros adultos, y la apretura hacia el otro y sus opiniones.

Todo este ámbito de relaciones se da en diferentes actividades, escenarios y contextos; pero cuando hablamos de la institución educativa, entre todas las relaciones cobran mayor relevancia las relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante y, el escenario del aula; ya que –aunque es relativo– podríamos afirmar que la mayor parte de los procesos educativos se dan en la «hora clase», por lo menos a esta se dedica la mayor parte del tiempo de permanencia de los educandos en el colegio.

En cuanto a las relaciones entre profesores/as y estudiantes, ya nos referíamos a que el estudiante es la razón de ser de la institución educativa y que, además, debemos considerarlo como un ser humano completo con características propias; sin embargo, en la práctica cotidiana de muchas instituciones educativas, frecuentemente, la relación entre el profesor y sus alumnos es una

relación hostil, humillante y de maltrato, como detallábamos en el capítulo I. Hemos empleado también términos como «adulocracia» o «adulcentrismo» para referirnos a la realidad del sistema educativo; para dar un paso significativo en el cambio de estas interacciones caracterizadas por su desequilibrio, el trato entre el adulto y el/la niño/a-joven deberá ser siempre basado en una respetuosa «relación de equivalencia» (Patfoort, 2004: 143), con la claridad de que sus papeles en la escuela son en esencia diferentes.

En este nuevo estilo, la imposición de criterios deberá ser sustituida por elementos esenciales en el ejercicio de toda convivencia democrática, como son: el diálogo, la reflexión y la negociación. El profesor/a, seguramente por su función de «enseñante» y de portador del conocimiento y la razón, se ha sentido siempre con el derecho de obligar al niño/a-joven a que le atienda y le escuche; mientras que él/ella no estaba comprometido a escuchar y atender al estudiante. Como nos expresa Horacio Belgich (2005: 110): «Si el niño sabe escuchar, dispuesto a oír, a quien dice (el adulto), y a su vez este es capaz de oír a aquel que puede ser escuchado (el niño), la centralización del lugar del adulto se rompe. Intentemos conocer esa ruptura, pues desde nuestra perspectiva, la misma promueve un marco de justicia».

La interacción profesor/a-estudiante debe estar basada también en la confianza; creo que no exageramos si mantenemos que en algunos ambientes educativos, especialmente de educación media, estos actores se consideran enemigos, actuando habitualmente a la defensiva, tratando de protegerse los unos de las acciones de los otros, esto evidencia una marcada desconfianza en la relación.

El primer generador de confianza deberá ser el docente, acercándose al estudiante con un pensamiento claro y con una forma de actuar transparente, evitando el doble discurso, la falta de coherencia entre el discurso y la práctica, la amenaza, el chantaje, el castigo, etc. «Las relaciones son muy importantes en el aprendizaje. La confianza de los estudiantes en sus profesores les ayuda a desarrollar el compromiso y la motivación necesarios para hacer frente a las tareas de aprendizaje retadoras» (Darling-Hammond, 2001: 187). Esta última idea se ve reforzada con el criterio de Villa y su equipo (2003: 64) que establecen como un indicador de calidad de las instituciones educativas el que: «Exista un clima de confianza y respeto mutuo entre profesores y alumnos».

El docente, como diseñador y conductor de los procesos de aprendizaje, planificará la actividad pedagógica tomando en cuenta las necesidades, inquietudes y expectativas de los estudiantes; esto facilitará su involucramiento y su participación, y posibilitará un trabajo más armónico con su maestro. El papel protagónico del alumno en la actividad pedagógica, además de hacer el aprendizaje más significativo, contribuye al desarrollo de su seguridad y su autoestima ante el otro. El profesor ya no aparece como el único portador de la

verdad y el conocimiento, el trabajo del estudiante le permite el desarrollo de sus capacidades intelectivas, el ejercicio de la reflexión y de la toma de decisiones, dándole más poder y acrecentando también su criticidad y su autonomía. Todos estos aprendizajes resultan también útiles a la hora de comprender y orientar sus relaciones con los demás.

En este estilo de relaciones, el castigo es sustituido por consecuencias lógicas a sus acciones y que son negociadas con el estudiante y aceptadas por este (Patfoort, 2004: 150). Se reconocen e incentivan los comportamientos positivos.

El estudiante, además de sentirse una parte importante de la institución educativa, estará a gusto en la escuela; al respecto, la docente argentina Claudia Mauri nos dice: «Es necesario un espacio, donde la persona adolescente se sienta segura. Contenida y comprendida, donde pueda hablar sin ser censurada, donde pueda aprender a través de la reflexión y la crítica con sus pares. Un lugar donde pueda aprender haciendo democráticamente» (Belgich, 2005: 137).

Ernesto Rodríguez (2002: 69), incluye un componente más en esta relación, el que hace referencia al uso de algunos escenarios: «los espacios administrados por los adultos (salas de profesores, oficina de la dirección, etc.) pueden «abrirse» más efectivamente, de modo que los estudiantes puedan percibirlos como espacios «amigables» (no necesariamente relacionados con el «control» y el «castigo»)».

Recordemos que esta relación profesor/a-estudiante se da también en sentido opuesto; es decir, entre el/la estudiante y el profesor/a; conocemos además que en este tipo de relaciones existen también desajustes, generalmente atribuidos a la crisis de autoridad en el hogar. Cuando estas interrelaciones, estudiante-profesor/a, se dan en un ambiente favorable de respeto, confianza y participación, se reducen las probabilidades de los conflictos.

Con respecto a las relaciones de estudiantes entre sí, en los últimos años se han generalizado las inquietudes al interior de los centros educativos, se utiliza el término de «acoso escolar» para referirse a la intimidación y las agresiones que sufren algunos estudiantes por parte de sus compañeros. Estas situaciones se ven agravadas por una situación de desventaja en el/la niño/a-joven que es víctima, ya que generalmente el agresor está respaldado por otros estudiantes y, porque no se trata de acciones aisladas, sino que se repiten con la misma víctima.⁵¹ Además, en muchas ocasiones, este acoso pasa desapercibido para el adulto o este no le da la importancia suficiente. Como ya decíamos, todos los estudiantes se ven involucrados ya que participan bien como agresor,

51. María José Díaz-Aguado, *El acoso entre escolares*, Madrid, Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, 2006, p. 7.

como víctima o como espectador pasivo (8), de manera que todos son afectados negativamente en su forma de vivir y de ver la convivencia.

El profesor en su relación con los estudiantes ha sido muchas veces el generador de este tipo de trato, utilizando apodosos, ridiculizando a un estudiante por sus equivocaciones o por determinada conducta, resaltando peyorativamente alguna característica física, etc. Por tanto, una relación profesor/a-estudiante, como la propuesta anteriormente, será ya un primer elemento de prevención de este tipo de coyunturas. El adulto, además, debe intervenir cuando se producen las primeras señales de intimidación a los más débiles: humillaciones verbales, insultos, quitándoles cosas, etcétera.

El trabajo en grupos heterogéneos de estudiantes, como una estrategia de aprendizaje cooperativo, es una actividad que contribuye al acercamiento al otro y a la prevención de este tipo de conflictos; de manera que aprendan a aprender con los otros. El mismo efecto tienen las actividades deportivas, culturales, de carácter social o recreativas (UNESCO, 1998: 116), por lo que deben realizarse con cierta regularidad y estar incluidas en el calendario escolar.

La vinculación e interacción del niño/a-joven con el grupo es una necesidad para su autoafirmación, contención, juego, etc.; el grupo también necesita a cada niño/a o joven para el intercambio de deseos, requerimientos, etc. (Belgich, 2005: 91); no obstante, es el grupo el que tiene la capacidad de incluir o de excluir a cada uno de sus miembros. La integración a este pasa por el descubrimiento y la aceptación del otro, para lo que es necesario primero el reconocimiento que cada uno haga de sí mismo, deberemos tener estrategias que le permitan al estudiante descubrir quién es (UNESCO, 1998: 115). A través de dinámicas grupales, del análisis y reflexión sobre situaciones reales se pueden fortalecer estos procesos; generalmente el responsable será el profesor/a guía o tutor/a del grupo, orientado y/o acompañado por el/la psicólogo/a del centro y utilizando técnicas apropiadas para ello.

En cuanto a los profesores y sus interrelaciones, marcan también ese ambiente que se respira en el centro educativo, estarán marcadas por principios como la confianza y el respeto mutuo; para Villa y su equipo (2003: 58), son indicadores de calidad de los procesos educativos que el profesorado se sienta satisfecho de pertenecer a la institución y que exista un alto nivel de colaboración y espíritu de equipo entre los/las docentes. Este tipo de relaciones lo hacemos extensivo a las que mantienen maestros y maestras con el personal no docente –administrativo y de servicios– y a las que mantienen estos entre sí.

En relación al universo de relaciones, tradicionalmente, la escuela se ha caracterizado por dar prioridad a lo cognitivo sobre lo emocional, descuidando la importancia de la emoción y de la afectividad en la construcción de los conocimientos (Ramos, 2004: 17), por ejemplo cuando se trata de trabajar en proyectos comunes, en armonía, descubriendo al otro. En este contexto de

convivencia, no se deben omitir las expresiones de afectividad, la socialización pasa también por el trato amable y cordial; parte de esta expresividad es el contacto físico generador de agrado y bienestar (Belgich, 2005: 124).

Es necesario que la institución educativa planifique actividades en las que uno de los principales objetivos sea generar espacios de integración y convivencia diferentes a los cotidianos, en los que participen los miembros de la comunidad escolar, tales como paseos, programas festivos, programas deportivos y culturales, campamentos, etc., tal y como veíamos en la práctica del Colegio América Latina.

Cornejo y Redondo (2001: 38-41) identifican seis ejes para mejorar la convivencia al interior de los centros educativos, los sintetizamos así:

Eje 1: Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad. La mayoría de los alumnos parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol.

Eje 2: Incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar. [...] todos los esfuerzos que apunten a incorporar las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus «formas de ser» tendrán efectos positivos sobre el clima escolar de los liceos.

Eje 3: Sentido de pertenencia con la institución. [...] nos parece difícil fomentar el sentido de pertenencia sin permitir que los jóvenes ocupen el espacio del liceo y lo hagan (y sientan) suyo.

Eje 4: Participación y convivencia democrática.

Eje 5: Sensación de pertinencia del currículum escolar.

Eje 6: Mejora del autoconcepto académico de los alumnos. [...] la mejora en la dimensión académica del autoconcepto de los jóvenes tiene un efecto de mejora del clima escolar. Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valoradas por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores.

En la encuestas a que nos referíamos en el capítulo anterior, varias preguntas tenían la intención de conocer las percepciones de los distintos miembros del Colegio América Latina sobre las relaciones con sus pares y con otros actores de la actividad pedagógica; relaciones que pueden darse en condiciones de maltrato, autoritarismo, acoso, cortesía, indiferencia, compañerismo o afectividad.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Algunos aspectos que hemos revisado ya en este capítulo y que tienen que ver con los principios y objetivos institucionales, con los estilos de dirección y con las normas y reglamentos, forman parte de la organización escolar, dan forma a su estructura; sin embargo, no podemos dejar de lado otros que inciden también en el estilo institucional y su cultura, como son: las horas clase de cada profesor/ra por semana, los contenidos curriculares y sus enfoques, los horarios de clases y recreos, las estrategias de enseñanza aprendizaje, el número de estudiantes por aula, la relación entre el número de estudiantes y el número de docentes, la organización descentralizada por áreas o departamentos, el reparto equilibrado de funciones y responsabilidades. De todo esto dependerá también ese bienestar que favorece las relaciones interpersonales.

Desde esta organización se logra también una escuela amable, que según Loris Malaguzzi⁵² es «aquella que ofrece un trabajo constante, que es acogedora, capaz de inventar, habitable, visible y documentada. Un lugar de reflexión, de crítica, de investigación y de aprendizaje. Un lugar que da satisfacciones a nivel personal, que invita a la familiaridad, al diálogo y a la supresión de las distancias».

LAS INSTALACIONES ESCOLARES

Si bien son pocos los autores que al abordar estos temas se refieren a las instalaciones escolares, estas son también un factor importante que condiciona el ambiente educativo. El hecho de que sean funcionales, seguras, acogedoras y agradables, repercutirá directamente en el bienestar de la comunidad educativa. De manera que los cambios en la cultura escolar no podrán desconocer este ámbito; aunque somos conscientes de que tiene una relación directa con los recursos económicos de los que disponga la institución educativa. Un equipamiento básico con criterio pedagógico y de acuerdo a las necesidades será un componente más de esta infraestructura.

Existen parámetros que establecen una relación, por ejemplo, entre la superficie del aula y el número de alumnos/as, generalmente de alrededor de 1,5 m², dependiendo de la edad de los/las estudiantes, ya que los más pequeños necesitan mayor superficie. La existencia de lo que hoy denominamos «ba-

52. Loris Malaguzzi, «Por una escuela dialogante y transparente», en *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años, revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, No. 100, noviembre-diciembre, Barcelona, 2006, p. 29-34.

rreras arquitectónicas», supone de hecho una discriminación hacia aquellas personas que tengan deficiencias motrices. Unas áreas abiertas con espacios para el deporte y que favorezcan el esparcimiento en los momentos de recreo y descanso, contribuirán sin duda a un ambiente más relajado y cómodo de relaciones.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Si bien tratamos de prevenir y evitar que haya excesivos conflictos, somos conscientes de que en toda comunidad humana el conflicto es consustancial a la convivencia; además, como un proceso natural no es algo del todo negativo y, bien encauzado hasta su resolución, ayuda a clarificar posiciones, intereses y valores (Ramos *et al.*, 2004: 100), convirtiéndose en una experiencia formativa que posibilita el análisis, la reflexión y la búsqueda creativa y pacífica de soluciones. Para el catedrático español Gimeno Sacristán (2002: 231), incluso se justifica el provocar este tipo de situaciones conflictivas en el ambiente escolar, por tratarse de experiencias directas de las que se obtienen aprendizajes vivenciados. Se pueden procurar también coyunturas simuladas de conflicto, que pueden ser analizadas y comentadas colectivamente de manera que se propongan y discutan diversas alternativas de solución. «El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo. XXI» (UNESCO, 1998: 116). El ejercicio de solución no violenta de conflictos puede consolidar el aprendizaje de la democracia en la escuela (71).

Y entendemos aquí por conflictos todos los que se pueden presentar en la cotidianidad escolar y en todo el universo de relaciones interpersonales de sus actores, también respecto a principios, reglas, normas e, incluso, infraestructura y equipamiento de la institución educativa.

Como sucede en otras situaciones problemáticas en diferentes ámbitos de la vida social, será necesario aceptar que existe el conflicto, como primer paso para poder intervenir en él y buscar sus soluciones. Como ya decíamos, es importante dar al conflicto la importancia que sienten los que están directamente involucrados en él; en el ámbito escolar frecuentemente estos conflictos pueden darse entre niños/as o entre jóvenes, la posición más cómoda del adulto puede ser la de restarle importancia calificando el suceso de «cosa de niños». Aurelio Villa y su equipo (2003: 60), refiriéndose a los centros educativos eficaces comentan:

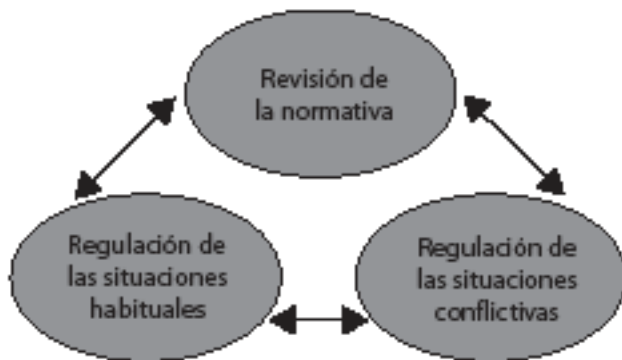
Tal y como señalan diversos estudios, los gestores de centros eficaces no se mantienen ajenos a los conflictos que requieren su atención y actuación. Intervienen respetando las necesidades y los ámbitos de las partes, y creando espacios de intermediación donde el Equipo Directivo puede favorecer la comunicación, la comprensión e intervenir cuando sea necesario (Villa, 2003: 60).

Hemos mencionado ya que el tener clara una «utopía común», así como unas normas y reglas para la convivencia, ayuda a prevenir estos conflictos. Existen además otras estrategias relacionadas con una adecuada comunicación entre los protagonistas del hecho educativo, como son por ejemplo el desarrollo de actitudes de apertura hacia las percepciones de los otros, de actitudes de buscar siempre el diálogo y de abordar abiertamente las situaciones conflictivas desde su inicio, evitando que se agraven y aclarando siempre posiciones y puntos de vista; evitando las suposiciones y los sobreentendidos que generalmente provocan confusión, malos entendidos y desconcierto.

Gabriel Kaplún,⁵³ a propósito de los conflictos generacionales que se pueden dar entre adultos y jóvenes manifiesta también que estos pueden ayudar a entender el contexto y los mundos juveniles en juego y que el desafío está en convertir estos conflictos en situaciones de aprendizaje que sean parte de una educación con sentido para la vida tanto de estudiantes como de docentes.

Es necesario que el centro educativo tenga definido un procedimiento para la resolución de conflictos o de problemas de disciplina, de manera que se garantice la expresión de las partes involucradas y se consideren sus criterios, llegando a soluciones aceptadas por sus protagonistas y siempre de carácter formativo, de las que se pueda sacar un aprendizaje, cuyo propósito no sea el castigo o el escarmiento (Villa, 2003: 67-68). El reglamento y las normas institucionales serán el mejor referente a la hora de analizar cada caso particular, tal y como nos los resume el gráfico de Alejandro Campo (2005):

53. Gabriel Kaplún, «Los jóvenes: múltiples miradas», Neuquén, Universidad Nacional de Comahue, 2004.



Como una estrategia de formación para la resolución no violenta de conflictos, Boggino (2004: p. 93) considera «importante que alumnos y docentes puedan reflexionar y analizar situaciones conflictivas contemporáneas e históricas, situaciones cotidianas en las que ellos mismos estén involucrados, situaciones directas e indirectas, simbólicas y físicas, próximas y lejanas, e intentar la búsqueda de alternativas no violentas en la cotidianidad del aula».

En el capítulo II, veámos cómo en la encuesta aplicada en el Colegio América Latina se hacían preguntas relacionadas tanto con el involucramiento de directores y profesores ante los conflictos, como con la participación de estos en la resolución de forma oportuna, con apertura para escuchar, o marcada por favoritismos y con afán punitivo.

Nos hemos referido ya a cómo la realidad cambiante del entorno socio-histórico y cultural del centro educativo incide en sus dinámicas y, por tanto, también en sus conflictos internos y en sus posibles soluciones. Un principio válido es reconocer la particularidad de cada conflicto que se nos presente, ya que tanto las circunstancias y/o los/las protagonistas serán diferentes. Cada conflicto será distinto a los otros y por tanto sus posibles soluciones también variarán.

Es un hecho que estas transformaciones culturales en las instituciones educativas demandan un ejercicio permanente y constante de revisión, reflexión y reajustes, «es necesario enfocar las reformas más como procesos que como productos» (UNESCO, 2003: 96).

Conclusiones

Efectivamente, resulta necesario definir estrategias para desarrollar, como uno de los pilares fundamentales de la educación de nuestro tiempo, el aprender a vivir con los demás. Si bien organismos internacionales, como en este caso UNESCO, establecen en el plano teórico y retórico la importancia de este aprendizaje, reconocen que para su aplicación es imprescindible encontrar la vía para desarrollarlo y «aterrizar» propuestas que pueden aparecer como muy generales y vagas.

Varios autores relacionan estos aprendizajes con la experiencia de niños/as y jóvenes en la cotidianidad escolar. Los ambientes educativos y sus códigos culturales llegan a fijar en los educandos actitudes y conductas relativas a la forma de relacionarse con los otros. Por lo que es necesario observar estos códigos e iniciar procesos de revisión y cambio hacia estilos educativos más coherentes con estas propuestas.

El aprender a vivir juntos está directamente relacionado con la formación en valores, con la educación para la ciudadanía y la preparación para una vida en democracia.

Con el acercamiento al caso del Colegio América Latina, encontramos un proyecto educativo con muchos avances en su cultura institucional, que le permiten un ambiente favorable de relaciones; sin embargo, ninguno de estos avances es definitivo ya que en las instituciones educativas se está siempre expuesto a circunstancias cambiantes del entorno social, histórico y cultural, que determinan su realidad cotidiana. Por lo que es necesario mantener una revisión y una adecuación permanentes a las nuevas expectativas y exigencias.

Sin embargo, como ya señalábamos, en los procesos educativos no existen recetas que nos garanticen el éxito, resulta útil conocer la experiencia de instituciones que, como esta, han mantenido unos principios orientados al desarrollo de actitudes y valores que favorezcan la convivencia; para, a partir de ahí, iniciar un proceso de reflexión y de búsqueda acorde a la realidad y a las condiciones de cada institución educativa en particular.

Creemos conveniente enfatizar en el peso preponderante que tiene en la cultura escolar todo lo que sucede entre las cuatro paredes del aula, como parte

medular de la actividad pedagógica, con sus reglas, sus rutinas, sus procedimientos, códigos, estilos de relación, etcétera.

Hemos analizado los principales aspectos de las culturas escolares que inciden en su ambiente de relaciones y clima de bienestar, como una estrategia para aprender a vivir juntos; pero podemos afirmar que, más allá de fortalecer este pilar, la transformación de sus códigos de convivencia –en el sentido que hemos propuesto– irá generando las bases de un nuevo estilo de escuela más humana que favorezca todos y cada uno de los aprendizajes y la consecución de sus objetivos. Los estudios sobre calidad educativa y «escuelas eficaces» observan también muchos de los principios que hemos abordado en relación con el desarrollo institucional y el cambio de las culturas escolares. Los cuatro pilares de la educación para el s. XXI, están ligados entre sí, el desarrollo de cada uno incide directamente en el desarrollo de los otros tres; por eso las estrategias propuestas, además de afianzar el aprendizaje para la convivencia, permiten el desarrollo de los otros aprendizajes:

- Aprender a aprender: Hemos hablado ya de la participación y del rol protagónico que tiene el/la estudiante en la aprehensión del conocimiento, práctica que le prepara para acceder por sí mismo a este. El aprender a vivir juntos requiere también el manejo y la interiorización de contenidos cognitivos.
- Aprender a hacer: Una metodología activa y participativa favorece también el desarrollo de habilidades. Aprendemos a vivir juntos desarrollando habilidades sociales, formas de relacionarnos con los otros.
- Aprender a ser: Este pilar se vincula estrechamente con el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos; al aprender a vivir con los demás, aprendemos a ser mejores seres humanos.

La propuesta de favorecer el aprendizaje para la convivencia desde la cotidianidad escolar y la vivencia de sus rasgos culturales, requiere una permanencia del/la estudiante lo más prolongada que sea posible con el fin de beneficiar la interiorización de las habilidades y comportamientos a que nos hemos referido.

Por último, se debe remarcar siempre la condición procesual de los cambios, pues estos son una especie de «caminos hacia», más que de productos acabados del quehacer educativo.

Bibliografía

- Abelló, Lola, José Campos y Carlos López, «Un acuerdo para la convivencia escolar», en *El País, Tribuna - Aula Libre*, Madrid, 7 de mayo de 2007. *El País*, <http://elpais.com/diario/2007/05/07/educacion/1178488804_850215.html>. Fecha de consulta 17 de marzo de 2014
- Ávila, Rafael, y Marina Camargo, *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*, Bogotá, Colciencias, 1999.
- Belgich, Horacio, *Escuela, violencia y niñez: Nuevos modos de convivir*, Santa Fe, Homo Sapiens, 2005.
- Boggino, Norberto, *Los valores y las normas sociales en la escuela: Una propuesta didáctica e institucional*, Santa Fe, Homo Sapiens, 2004.
- Calero, Patricia, en *Súmate convivencia escolar*, 11 de junio de 2007, <http://portales.educared.net/convivenciaescolar/noticias_detalle.asp?title=4&id=402>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.
- Campo, Alejandro, Alfonso Fernández y Jesús Grisaleña, «La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos», en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 37 (monográfico: *Violencia en la escuela*), mayo-agosto, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, 2005, <<http://www.rieoi.org/rie38a00.htm>>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.
- Cano García, Elena, *Evaluación de la calidad educativa*, Madrid, La Muralla, 1998.
- Carrión, Fernando, «La violencia de y en la escuela», en *Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, p. 1, 2007.
- Castro Santander, Alejandro, «Radiografía de la violencia», en *Los Andes*, Mendoza, 1 de mayo de 2007, <http://www.losandes.com.ar/nota.asp?nrc=373422&nprt=1#Scene_1>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, Quito, UNESCO / Fundación El Comercio, 1998.
- Cornejo, Rodrigo, y Jesús Redondo, «El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media», en revista *Última Década*, No. 15, octubre, Viña del Mar, CIDPA, 2001.
- Dammert Guardia, Manuel, «Prevención de la violencia escolar», en *Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, p. 3, 2007.
- Darling-Hammond, Linda, *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel, 2001.

- Díaz-Aguado, María José, *El acoso entre escolares*, Madrid, Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, 2006.
- Dueñas, Gabriel, *Proyecto de renovación pedagógica: el desafío de construir la escuela secundaria democrática*, en *Comunidad escolar. Experiencias. CNICE*, <<http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/785/experi.html>>. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2014.
- El Comercio, «Los castigos incuban la violencia juvenil», Quito, 11 de junio de 2007, en *El Comercio*, <http://www.elcomercio.com/noticias/castigos-incuban-violencia-juvenil_0_148188579.html>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2014.
- FLACSO Ecuador, *Ciudad Segura*, Reseña «En corto», No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, p. 3, 2007, *FLACSO Ecuador*, <<http://www.flacso.org.ec/portal/pnTemp/PageMaster/3o7vk344w2nqbcxqjx1sn5k3x2gddd.pdf>>. Fecha de consulta 17 de marzo de 2014.
- Fundación Libertad. Igualdad y Fraternidad (FUNLIF), «Quiénes somos», Quito, 2013, en *Colegio Ecuatoriano Español América Latina*, <<http://www.ceeal.edu.ec/menu-acerca/menu-quienes-somos>>. Fecha de consulta 18 de marzo de 2014.
- Gimeno Sacristán, José, *Educar y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata, 2002.
- González Lucini, Fernando, *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Anaya, 1999.
- Hernández, Fernando, «Culturas juveniles como estilos de vida distintos», en *Andalucía Educativa*, No. 46, 2004, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/IEFP/Publicaciones/Revista_Andalucia_Educativa/Ano_2004/Numero_46_diciembre_2004/46-21-36.pdf>. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2014.
- Hoy, «Cultura de la violencia crece cada día», Quito, 4 de junio de 2007, *Hoy*, <<http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/cultura-de-la-violencia-crece-cada-da-a-268733.html>>. Fecha de consulta 17 de marzo de 2014.
- Jiménez, Jhonny, *La educación para la paz y los derechos humanos*, Quito, Servicio Paz y Justicia del Ecuador, mimeo., 31 de agosto de 2006.
- Kaplún, Gabriel, *Los jóvenes: múltiples miradas*, Neuquén, Universidad Nacional de Comahue, 2004.
- Malaguzzi, Loris, «Por una escuela dialogante y transparente», en *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años, revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, No. 100, noviembre-diciembre, Barcelona, p. 29-34, 2006.
- Maluf, Norma Alejandra, «De instituciones y sujetos en la violencia escolar», en *Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, p. 4-9, 2007.
- Martínez, Miquel, «Consideraciones teóricas sobre la educación en valores», en Daniel Filmus, comp., *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos, p. 59-82, 1998.
- Martínez-Otero, Valentín, «La cultura escolar», 10 septiembre de 2003, en “*Comunidad Escolar*” *Periódico Digital de Información Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*, <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/727/portada.html>>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.

- Mayor Zaragoza, Federico, Manuel Dios Diz y Galo Iglesias, «Convivencia y ciudadanía», en *El País, Tribuna Aula-Libre*, Madrid, 26 de febrero de 2007. *El País*, <http://elpais.com/diario/2007/02/26/educacion/1172444410_850215.html>. Fecha consulta 18 de marzo de 2014.
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México DF, Siglo XXI, 2005.
- Meirieu, Philippe, citado por Consejo de Redacción, «Ideas de ayer y hoy para mañana» en, *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años, revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, No. 100, noviembre-diciembre, Barcelona, p. 38, 2006.
- Morin, Edgar, Emilio Roger y Raúl Domingo, *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Quito, UNESCO / Santillana, 2005.
- Ortiz González, María del Carmen, y Xilda Lobato Quesada, *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, papel presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía*, en Susana Andrea, <http://susanalorca.blogspot.com/2007_08_01_archive.html>. Fecha de consulta: 16 de marzo de 2014.
- Patfoort, Pat, *Erradicar la violencia: construyendo la no violencia*, Buenos Aires, Lumen, 2004.
- Pontón Cevallos, Jenny, «Violencia educativa en los diarios. Exacerbación de lo ocasional e invisibilización de lo cotidiano», en *Ciudad Segura*, No. 13, mayo, Quito, FLACSO Ecuador, p. 12, 2007.
- Prades, Joaquina, «Educación para la ciudadanía a la carta», Reportaje: Debate educativo, *El País*, Madrid, 2 de septiembre de 2007.
- Ramos, Holger, Myriam Ochoa y Juana Carrizosa, *Los valores: ejes transversales de la integración educativa*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2004.
- Rodríguez, Ernesto, «Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir», en *Última Década*, No. 16, marzo, Viña del Mar, CIDPA, p. 53-94, 2002.
- Samaniego, Juan, *El proyecto educativo institucional y la formación en valores*, Quito, Programa de Reforma Curricular del Bachillerato - Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Stolp, Stephen, *Liderazgo para la cultura escolar*, junio, Oregón, University of Oregon-Clearinghouse on Educational Policy and Management, 1994, *ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR*. <http://permanent.access.gpo.gov/websites/eric.ed.gov/ERIC_Digests/ed468634.htm>. Fecha de consulta 19 de marzo de 2014.
- Tenti Fanfani, Emilio, *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / UNESCO, 2000, en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2007.
- Terán Najas, Rosemarie, «Presentación», *El proyecto educativo institucional y la formación en valores*, ProgramadeReformaCurriculardelBachillerato-Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005.
- Torres Santomé, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1998.

- UNESCO, *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?, síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, 2003.
- Venegas Guzmán, Hugo, «Educación de calidad para todas y todos», en *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*, No. 5, abril, Quito, Contrato Social por la Educación, p. 65, 2007.
- UASB - *DIGITAL Repositorio Institucional del Organismo Académico de la Comunidad Andina, CAN*, <<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1019/1/T546-MGE-Ciriza-El%20cambio%20cultural%20como%20estrategia.pdf>>, p. 121-159. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2014.
- Villa, Aurelio *et al.*, *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*, Bilbao, Fundación Horreum / Mensajero, 2003.

ANEXOS

1. Aspectos que los profesores y profesoras valoran de la institución, febrero de 2003

- El desarrollo de la autorresponsabilidad en nuestros estudiantes.
- El trabajo relajado en un ambiente de mutua confianza.
- El desarrollo de la creatividad como base de una enseñanza lúdica.
- Nuestros alumnos y alumnas, todos y cada uno de ellos son importantes, son atendidos, respetados y tienen la posibilidad de potenciar su individualidad.
- Contamos con un ambiente (de relaciones) favorable para el desarrollo del ser en sus conocimientos, destrezas y actitudes. Este ambiente es único. Se crea aquí y se desarrolla aquí.
- La creencia en el Proyecto por parte de los diferentes actores.
- Calidad de educación en: lo cognitivo, los contenidos, lo motriz y las destrezas.
- Valores humanos de toda la comunidad.
- Apoyo y apertura de los directivos hacia el educador.
- El modo como se enseña sin mucho memorismo.
- El modo como se lleva la evaluación día por día.
- Tener un contacto con los chicos que va más allá de lo académico, basado en el afecto, confianza y respeto. Puede que en otros establecimientos crean que ocurre lo mismo pero pienso que aquí es vivencial.
- Apoyo continuo y consideración de parte de los adultos a todos y cada uno de los grupos escolares.
- Físicamente es un espacio amplio, verde y aireado.
- Existen en general personas de pensamiento abierto a propuestas nuevas e innovadoras.
- Es una escuela que provee de un espacio para niños /as que no pueden adaptarse al sistema escolar convencional sin ser por esto una institución para alumnos especiales.
- Considero que cada vez logramos dirigir los procesos educativos al desarrollo de las capacidades intelectivas de los niños y jóvenes.
- Cariño y calor humano de todos hacia todos: sinceridad y solidaridad.
- Verdadero respeto a la individualidad y creatividad (de los niños) de todos.
- Desarrollo de destrezas de acuerdo a la edad evolutiva.
- Relación horizontal pero orientada entre profesores y alumnos, que pasa por la comprensión y conocimiento de las características de los chicos.
- Flexibilidad frente a opciones de cambio y búsqueda constante de perfeccionamiento.

- Los alumnos son una preocupación constante de los profesores y las otras personas que trabajan en la Institución.
- Se educa con respeto y amor.
- Relación adulto-alumno/a se basa en el respeto al individuo.
- Humanismo.
- Valoración de lo nuestro, de nuestra cultura ecuatoriana.
- Libertad para expresar lo que piensas, o lo que sientes entre todos los profesores/as, alumnos/as y padres/madres.
- Es una educación con libertad a pesar de las normas y límites que se imponen.
- Es realmente trabajar y ver al estudiante como un ser íntegro y guiar el quehacer educativo hacia ello.
- El ambiente que se vive en la UNEAL es de amor, paz y mucho entusiasmo.

2. Taller de Consejo Estudiantil y Comité Central de Padres y Madres de Familia, noviembre de 2005

- Es una propuesta educativa innovadora, se sale de lo común.
- Los estudiantes pueden emitir sus propios criterios, expresarse cada uno como es.
- Tenemos una buena integración en las actividades con padres y madres.
- Se valora nuestras costumbres, nuestros valores y nuestra identidad como ecuatorianos.
- Es un colegio muy organizado.
- Hay una participación grupal y equitativa en las actividades diarias del colegio.
- Las relaciones entre profesores y estudiantes son igualitarias, amistosas y respetuosas.
- Se fomenta la lectura, el arte, la cultura y el espíritu deportivo.
- Tenemos un sistema de evaluar adecuado y diferente.
- Hay buenas relaciones de los padres y madres de familia con la Institución.
- Se favorece el trabajo en grupos. Se respeta la individualidad de cada uno.
- Se enseña a razonar más que a memorizar.
- Se busca formar verdaderos seres humanos íntegros y con valores.
- Sentimos al América Latina como una familia. Hay mucho cariño.
- Existe Libertad, Igualdad y Fraternidad.

3. Evaluación 2005-2006

Consejo Estudiantil

DEBILIDADES

- Creemos que muchas veces los profes no siguen un cronograma ni preparan las clases.
- Deben hacer clases más creativas.
- Que nos hagan interactuar para aprender con ganas.
- Que los profes sepan bien su materia.
- Que haya más salidas.
- Más exigencia en mate y física.
- No perder clases para organizar otras actividades.
- Ritmo de estudio relajado.
- Biblioteca sin recursos suficientes.
- No se respetan las normas con respecto a la calificación.
- La cantidad de colación.
- No hay buena información a los estudiantes.
- La organización de eventos. El bachillerato debería participar en el Inti Raymi.
- Mejorar las clases de orientación.
- Creemos que el colegio no es libre de humo con respecto a los profesores.
- Mejorar los pupitres.
- Recursos en las aulas (música).
- Mejorar la planificación del calendario.
- Mejorar la enfermería.

FORTALEZAS

- Relación con los profes.
- El uniforme.
- Valoran y respetan nuestra opinión.
- Hay diversas actividades.
- Las fiestas.
- Es liberal (pelo largo, aretes).
- Nos gusta mucho el colegio.
- Ayudan a alumnos con dificultades.
- Los espacios verdes.

4. Taller de profesores, 23 de agosto de 2007

¿CÓMO HEMOS LOGRADO INSTITUCIONALMENTE CRITERIOS COMUNES PARA LA FORMACIÓN EN VALORES?

- Creo que para empezar en el proceso de selección del personal se busca un perfil parecido o similar a los valores que se buscan. Luego con los constantes talleres y sobre todo con VIVENCIAS y el compartir como compañeros y amigos nos ayuda a formarnos con los mismos valores.
- La institución cumple el orden jerárquico para la resolución de conflictos.
- Formación de valores por una parte y por otro lado quien no comparte nuestros valores y visión generalmente se busca otro ambiente más acorde a sus valores.
- Por medio de la experiencia que como institución nos ha dado la metodología, la filosofía y la forma del trato y del trabajo con los niños y padres basándonos siempre en los valores.
- Porque nos interesa el ser humano y por la afectividad que hay en todo momento.
- Buena selección del personal que trabaja en la Institución y constante capacitación en el área de valores, lo que nos hace reflexionar sobre nuestro actuar.
- Poder aceptar y actuar cuando hay personas que no deben pertenecer a este espacio.
- Brindando confianza. Dando claridad en cuanto a los objetivos que se quieren lograr.
- Compañerismo.
- A través de las capacitaciones internas y el intercambio de ideas en el equipo.
- Por el Currículo de Valores transmitido y conocido por el personal docente, administrativo y directivo.
- La Institución ha puesto claro los valores que acogen a todas las personas que se integran al Colegio: profesores, alumnos, personal administrativo, etc.
- Se ha logrado gracias a la preocupación constante de la FUNLIF de informar, capacitar y participar de todas las actividades de la Institución.
- La Institución parte de los principios que han servido de guía: libertad, igualdad y fraternidad, lo que lleva al desarrollo de acciones que concuerden con dichos principios.
- Porque la institución considera fundamental el trabajar en el tema de valores y hay una práctica de ellos.
- En la dinámica del trabajo cotidiano.

- Transmitiendo al nuevo personal los valores y cómo entendemos y los trabajamos aquí a través de nuestras acciones.
- Manteniendo coherencia con los principios filosóficos de la Institución.
- Seleccionando el personal teniendo como prioridad a valores y actitudes que reflejan respeto, seguridad y paciencia.
- Porque se ha seleccionado el personal que de alguna manera comparte los principios de libertad, igualdad y fraternidad, que son valores que muchas personas comparten partiendo de diferentes puntos de vista.
- Con reflexión y análisis de situaciones concretas.
- Abiertos a los criterios de los demás.
- Con una revisión individual de nuestras actitudes individuales.
- Selección del personal
- Comunicación entre directivos y profesores.
- Apertura de partes de los profesores para conocer los principios y visión del Colegio.
- Institucionalmente se ha elegido una filosofía que es una filosofía de vida. Se ha hecho un esfuerzo de plasmar la misma en todos los aspectos del que hacer educativo.
- Se ha buscado explícitamente, conocer y reflexionar sobre la temática de valores, bajo la filosofía.
- Todos los directivos manejan el mismo lenguaje, entendido como actitudes, reglas, ejemplos y de ahí es que hemos mantenido esa uniformidad, ya que nos reflejamos en ellos.
- Mediante diálogos la Institución selecciona, estudia, analiza el perfil que tiene los maestros y se plantea una visión del individuo que quiere formar para la sociedad.
- Una visión, misión y políticas claras.
- Trabajo en equipo y mejoramiento continuo.
- Al tener una filosofía, unos valores claros, unos ideales en común; la convicción del por qué estamos educando, teniendo las normas claras y teniendo amor a lo que hacemos.
- Compartiendo los mismos principios y valores.
- Compartiendo la filosofía institucional.
- Comprometidos hacia el mismo objetivo.
- Comunicación en todos los niveles. Coherencia entre el discurso y la acción; con reglas claras de juego.
- Seleccionando correctamente y con precisión el personal, dando y reforzando los objetivos, valores, a través de capacitación.
- Apoyando y haciendo reflexiones en el personal.

- Seleccionando el personal que cumpla con sus requerimientos de humanidad y respeto; capacitándonos acerca de sus principios y valores para conservarlos, y haciéndonos vivir los mismos.
- Conocimiento de principios y filosofía institucional.
- Práctica de valores institucionales que son comunes a los personales.
- Sobre la base de una comunicación constante ente todos, una guía adecuada y selección del personal.

5. Encuesta a estudiantes para un diagnóstico sobre relaciones de convivencia,⁵⁴ junio, 2007

Para responder marca con una (X) en el paréntesis que corresponda.
¡MUCHAS GRACIAS!

Curso:..... **Sexo:** Femenino () Masculino ()

Contando este año que termina, llevas en este colegio:

Menos de 3 años () Entre 3 y 8 años () Más de 8 años ()

1. **En general, sientes que el ambiente que se vive en el colegio es:**

Excelente () Bueno () Regular () Malo ()

2. **¿Conoces las reglas y normas del colegio?**

Muy bien () Bien () Más o menos () No ()

3. **¿Estás de acuerdo con las reglas y normas del colegio?**

Con todas () Con casi todas () Solamente con algunas () Con ninguna ()

4. **Contigo el trato de los profesores y profesoras es:**

Afectuoso () Indiferente () Autoritario ()

5. **¿En este último año, te has sentido irre spetado/a por algún profesor o profesora?**

Muchas veces () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

6. **¿En este último año, te has sentido irrespetado/a por algún directivo/a?**

Muchas veces () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

7. **El trato que mantienes con los compañeros y compañeras de tu curso es:**

De compañerismo () De cortesía () Indiferente () Violento ()

8. **El trato que mantienes con los compañeros y compañeras de otros cursos del colegio es:**

De compañerismo () De cortesía () Indiferente () Violento ()

9. **En tu curso, ¿hay compañeros/as que molestan y ofenden a otros/as?**

Nunca () Raras veces () Frecuentemente () Varias veces al día ()

10. **Cuando ha habido un conflicto en el curso, ¿los profesores y profesoras han intervenido para solucionarlo?**

Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()

11. **Cuando ha habido un conflicto, ¿los directivos/as han intervenido para solucionarlo?**

Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()

54. Resultados de la encuesta en *UASB-DIGITAL Repositorio Institucional del Organismo Académico de la Comunidad Andina, CAN*, <<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1019/1/T546-MGE-Ciriza-EI%20cambio%20cultural%20como%20estrategia.pdf>>, p. 121-145.

- 12. **En la solución de conflictos, los profesores y profesoras han actuado:**
Oportunamente () Escuchando a los involucrados () Favoreciendo a una de las partes () Únicamente para castigar ()
- 13. **En la solución de conflictos, los directivos/as han actuado:**
Oportunamente () Escuchando a los involucrados () Favoreciendo a una de las partes () Únicamente para castigar ()
- 14. **El trato entre los profesores/as que trabajan en la institución es:**
Excelente () Bueno () Regular () Malo ()
- 15. **El trato entre los directivos/as de la institución es:**
Excelente () Bueno () Regular () Malo ()
- 16. **El trato entre los directivos/as y profesores/as que trabajan en la institución es:**
Excelente () Bueno () Regular () Malo ()
- 17. **¿Los estudiantes tienen acceso a los profesores/as de la institución para exponerles inquietudes o sugerencias?**
Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()
- 18. **¿Los estudiantes tienen acceso a los directivos/as de la institución para exponerles inquietudes o sugerencias?**
Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()
- 19. **Si tú pudieras elegir ahora tu colegio para el próximo año, ¿elegirías el América Latina?**
Sí () No ()

Observaciones a esta encuesta:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Encuesta a profesores/as para un diagnóstico sobre relaciones de convivencia,⁵⁵ junio, 2007

Para responder marca con una (X) en el paréntesis que corresponda.
¡MUCHAS GRACIAS!

Sexo: Femenino () Masculino () Nivel:.....

Contando este año que termina, llevas en este colegio:

Menos de 3 años () Entre 3 y 5 años () Más de 5 años ()

6. En general, sientes que el ambiente que se vive en el colegio es:

Excelente () Bueno () Regular () Malo ()

7. ¿Conoces los objetivos generales del colegio?

Muy bien () Bien () Más o menos () No ()

7. ¿Conoces los principios filosóficos del colegio?

Muy bien () Bien () Más o menos () No ()

9. ¿Te identificas con los criterios educativos del colegio?

Plenamente () Parcialmente ()

10. ¿Conoces cuáles son tus funciones y responsabilidades al interior del colegio?

Muy bien () Bien () Más o menos () No ()

11. ¿Crees que los/as directivos/as son claros en sus requerimientos a los profesores/as?

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

12. ¿Sientes que los/las directivos/as apoyan tus iniciativas y propuestas de trabajo?

Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

13. Consideras que el trato de los/as directivos/as hacia los profesores y profesoras es:

Afectuoso () Indiferente () Autoritario ()

14. ¿En este último año, te has sentido irrespetado/a por algún directivo/a?

Muchas veces () Algunas veces () Casi nunca () Nunca ()

15. Consideras que el trato de los/as directivos/as a los/las estudiantes es:

Afectuoso () Indiferente () Autoritario ()

16. Consideras que el trato de los/as profesores/as a los/las estudiantes es:

Afectuoso () Indiferente () Autoritario ()

17. Consideras que el trato de los/las estudiantes a los profesores/as es:
 Afectuoso () Indiferente () Violento ()
18. La relación que mantienes con los compañeros/as profesores/as es de:
 Compañerismo () Cortesía () Indiferencia () Rivalidad ()
19. Cuando existe un conflicto entre profesores/as, ¿los directivos/as están dispuestos a intervenir para su solución?:
 Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()
20. Cuando existe un conflicto de profesores/as con estudiantes, ¿los directivos/as están dispuestos a intervenir para su solución?
 Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()
21. Cuando existe un conflicto de profesores/as con padres/madres de familia, ¿los directivos/as están dispuestos a intervenir para su solución?
 Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()
22. En la solución de conflictos, los directivos/as han actuado:
 Oportunamente () Escuchando a las partes involucradas () Favoreciendo a una de las partes () Únicamente para castigar ()
23. Los directivos/as de la institución en su trabajo:
 Manejan los mismos criterios () Manejan criterios opuestos () Cada uno trabaja según sus propios criterios ()
24. El trato entre los directivos/as y los padres/madres de familia es:
 Excelente () Bueno () Regular () Malo ()
25. El trato entre los profesores/as y los padres/madres de familia es:
 Excelente () Bueno () Regular () Malo ()
26. ¿Los/las estudiantes tienen acceso a los directivos/as de la institución para exponer sus inquietudes o sugerencias?
 Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()
27. ¿Los/las estudiantes tienen acceso a los profesores/as de la institución para exponer sus inquietudes o sugerencias?
 Siempre () Casi siempre () Pocas veces () Nunca ()
28. Si te ofrecen trabajar en otra institución educativa:
 Aceptas inmediatamente () Aceptas según el salario que te ofrezcan ()
 Aceptas según el clima de relaciones del otro colegio ()
 Lo pensarías mucho antes de aceptar ()
29. Según tu criterio, señala los tres aspectos más importantes que deben darse para que una institución educativa tenga un excelente clima de relaciones:
- 1.-.....
 - 2.-.....
 - 3.-.....

30. Según tu criterio, señala tres aspectos que impiden que una institución educativa tenga un excelente clima de relaciones:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

Observaciones a esta encuesta:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¡MUCHAS GRACIAS!

7. Encuesta a padres y madres: Evaluación General

Año 2006-2007,⁵⁶ julio- 2007

Para responder marque con una (X) en el paréntesis que corresponda.
¡MUCHAS GRACIAS!

Sexo: Femenino () Masculino ()

Curso del estudiante:.....

Contando con este año lectivo que termina, su hijo/a lleva en este colegio:

Menos de 3 años () Entre 3 y 5 años () Más de 5 años ()

31. En general, usted siente que el ambiente que se vive en el colegio es:

Excelente () Bueno () Regular () Malo ()

32. ¿Conoce usted los objetivos generales del colegio?

Muy bien () Bien () Más o menos () No ()

33. ¿Conoce usted qué aprendizajes le ofreció el colegio para su hijo/a durante este año lectivo?

Muy bien () Bien () Más o menos () No ()

34. El desarrollo de su hijo/a con respecto a conocimientos ha sido:

Excelente () Muy bueno () Bueno () Insuficiente ()

35. El desarrollo de su hijo/a con respecto a habilidades y destrezas ha sido:

Excelente () Muy bueno () Bueno () Insuficiente ()

36. El desarrollo de su hijo/a con respecto a hábitos de trabajo ha sido:

Excelente () Muy bueno () Bueno () Insuficiente ()

37. El desarrollo de su hijo/a con respecto a actitudes y valores ha sido:

Excelente () Muy bueno () Bueno () Insuficiente ()

38. Señale los medios por los que usted obtiene información sobre la marcha del colegio:

Reuniones () Circulares () Boletines () Carteleras () Página web ()

Conversaciones con su hijo/a () Teléfono ()

39. Considera usted que los canales de comunicación que el colegio emplea son:

Suficientes () Insuficientes ()

40. La atención de los/las profesores/as de su hijo/a es:

Excelente () Buena () Regular () Mala ()

41. La atención de los/las directores/as del colegio es:

Excelente () Buena () Regular () Mala ()

42. La atención de los/las administrativos/as del colegio es:

Excelente () Buena () Regular () Mala ()

43. Considera que en el colegio las relaciones profesores/as-estudiantes son:

Excelentes () Buenas () Regulares () Mala ()

44. Considera que en el colegio las relaciones entre estudiantes son:

Excelentes () Buenas () Regulares () Malas ()

45. Señale las características que según su criterio correspondan a los espacios verdes y canchas del colegio:

Funcionales () Seguros () Estéticos () Con insuficiente equipamiento ()

46. Señale las características que según su criterio correspondan a las edificaciones del colegio (aulas, laboratorios, baños, biblioteca, etc.):

Funcionales () Seguras () Estéticas () Con insuficiente equipamiento ()

47. Durante este año, ¿ha pensado usted en cambiar a su hijo/a de colegio?

Sí () No ()

Observaciones a esta encuesta:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¡MUCHAS GRACIAS!

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución académica de nuevo tipo, creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos.

La Universidad es un centro académico abierto a la cooperación internacional, tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración, y el papel de la Subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal forma parte del Sistema Andino de Integración. Fue creada en 1985 por el Parlamento Andino. Además de su carácter de institución académica autónoma, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia), Quito (Ecuador), sedes locales en La Paz y Santa Cruz (Bolivia), y oficinas en Bogotá (Colombia) y Lima (Perú). La Universidad tiene especial relación con los países de la UNASUR.

La Universidad Andina Simón Bolívar se estableció en Ecuador en 1992. En ese año la Universidad suscribió un convenio de sede con el gobierno del Ecuador, representado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador, mediante ley, la incorporó al sistema de educación superior del Ecuador, y la Constitución de 1998 reconoció su estatus jurídico, el que fue ratificado por la legislación ecuatoriana vigente. Es la primera universidad del Ecuador en recibir un certificado internacional de calidad y excelencia.

La Sede Ecuador realiza actividades, con alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros ámbitos del mundo, en el marco de áreas y programas de Letras, Estudios Culturales, Comunicación, Derecho, Relaciones Internacionales, Integración y Comercio, Estudios Latinoamericanos, Historia, Estudios sobre Democracia, Educación, Adolescencia, Salud y Medicinas Tradicionales, Medio Ambiente, Derechos Humanos, Migraciones, Gestión Pública, Dirección de Empresas, Economía y Finanzas, Estudios Agrarios, Estudios Interculturales, Indígenas y Afroecuatorianos.

Últimos títulos de la Serie Magíster

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

- 157** Sara Durán, BRASIL, ECUADOR Y LA MANTA-MANAOS: escenarios a considerar para una auténtica integración
- 158** Alejandro Aguirre Salas, PRÓCERES Y GAUCHOS EN FONTANARROSA: arquetipos patrios argentinos y humor
- 159** Albeley Rodríguez, CUERPOS «IRREALES» + ARTE INSUMISO en la obra de Argelia Bravo
- 160** Diego Mogrovejo, LOS PRESUPUESTOS DE LA ACCIÓN EXTRAORDINARIA DE PROTECCIÓN: el control del rol del juez en el neoconstitucionalismo garantista
- 161** Rex Sosa, EL ESCUDO DE ARMAS DEL ECUADOR Y EL PROYECTO NACIONAL
- 162** Ángel Emilio Hidalgo, SOCIABILIDAD LETRADA Y MODERNIDAD EN GUAYAQUIL (1895-1920)
- 163** Isabel Paredes Ortiz, REPRESENTACIONES EN TENSIÓN: el cuerpo joven en los medios, la educación y el Estado
- 164** Astrid Muñoz, INFORMANTES Y COOPERANTES, ¿UNA ALTERNATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN COLOMBIA?
- 165** Danilo Caicedo, CRÍMENES DE LESA HUMANIDAD Y VIOLACIONES DE DERECHOS: la actuación de la Comisión de la Verdad Ecuador
- 166** Ana Jimena Bautista, LA RESTITUCIÓN DE TIERRAS EN COLOMBIA: ¿realidad o ficción?
- 167** Carlos Baldeón, LA NORMALIZACIÓN COMO PILAR INNOVADOR DE LA CONTRATACIÓN PÚBLICA
- 168** Viviana Olave, JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO Y LA FILOSOFÍA ÚTIL EN LA NUEVA GRANADA, 1773-1791
- 169** Jesús Pérez de Ciriza, APRENDER A CONVIVIR DESDE LA ESCUELA

A finales del siglo pasado, la UNESCO, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, planteó cuatro pilares en la que esta se debe fundamentar: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Como, lamentablemente, en muchas escuelas y colegios existe un ambiente de relaciones interpersonales hostiles que el/la estudiante asume e interioriza como una práctica común para relacionarse con los demás, en este libro se propone una estrategia esencial para el desarrollo del último de ellos: una cultura escolar con prácticas coherentes con el propósito de aprender a vivir juntos, pues la convivencia en la cotidianidad del centro educativo supone un significativo aprendizaje del estudiante inmerso en él, que, además, le servirá en su futuro. Se analizan aquí los componentes de la cultura escolar que favorecen una convivencia armónica y un ambiente propicio para ello.

Para este análisis se han observado y comentado algunos de los aspectos presentes en la cultura institucional del Colegio Ecuatoriano Español América Latina, de la ciudad de Quito, por su experiencia en la búsqueda de prácticas que desarrollen en sus educandos actitudes y comportamientos para una convivencia democrática.



Jesús Pérez de Ciriza (Pamplona, 1956) es profesor de Educación General Básica, con especialidad en Ciencias, por la Universidad Pública de Navarra (1978) –título reconocido por la Universidad de Guayaquil en 1993–; y Magíster en Gerencia Educativa (2007) por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito. Reside en Quito desde 1987; es profesor fundador del Colegio Ecuatoriano Español América Latina, en el que ha ocupado cargos directivos desde el año 1993. Actualmente se desempeña como vicerrector y director académico de esta institución educativa binacional.

ISBN: 978-9978-84-808-1



9789978848081