

## ESCUELAS QUE CONSTRUYEN CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

---

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS  
Universidad Iberoamericana León

MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER  
Universidad La Salle, México

**RESUMEN:** El presente trabajo reporta los principales trazos de una investigación sostenida por fondos SEP-CONACYT, la cual se propuso recuperar experiencias innovadoras desarrolladas en escuelas públicas del nivel básico en Latinoamérica. El propósito general del proyecto es comprender qué prácticas de gestión caracterizan a escuelas que han logrado concertar esfuerzos para construir ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia democrática. El concepto central que organiza el estudio es el de “prácticas de responsabilidad”, el cual propone dar cuenta de los núcleos densos de significado y acción colectiva que sostienen las acciones innovadoras emprendidas así como de la red de prácticas a que éstas dan lugar. El análisis de registros de aula y escuela bajo la doble perspectiva de gestión del aprendizaje y gestión de la convivencia, se torna en el desafío teórico-metodológico más importante de esta investigación.

El proyecto toma como modelo de operación el esquema utilizado por UNESCO Santiago en la década pasada, a través de fondos concursables. Desde la plataforma de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar [www.convivenciaescolar.net](http://www.convivenciaescolar.net) se lanzó la convocatoria, la cual recibió 39 propuestas de 8 países latinoamericanos y 12 entidades de la República Mexicana. Tres comités de expertos dictaminaron los trabajos en función de la pautas entregadas por las responsables del proyecto, siendo elegidos 15 casos para su profundización. Se reporta en este trabajo lo más relevante de este proceso así como las líneas de investigación más significativas que estas experiencias sugieren.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión del aprendizaje, Gestión de la convivencia, Educación básica, Prácticas de responsabilidad.

### Antecedentes

Este trabajo reporta una investigación en proceso orientada a profundizar en los procesos y prácticas de aprendizaje y convivencia de escuelas comprometidas con la generación de contextos innovadores en este campo en América Latina. Se presenta el planteamiento teórico metodológico y algunos resultados.

La investigación, sostenida con fondos SEP-CONACYT México, se enmarca en los trabajos de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE) [www.convivenciaescolar.net](http://www.convivenciaescolar.net), la cual tiene el propósito de contribuir al estudio y transformación de la convivencia escolar y la formación para una ciudadanía democrática en las escuelas latinoamericanas. La RLCE está organizada en cuatro nodos, siendo uno de ellos el de investigación, en el cual se inscribe la presente.

Con apoyo de los fondos concursables UNESCO-Red Innovemos, la Red llevó a cabo en 2008 un primer estudio comparado de en siete casos de estudio en tres países. Esta investigación mostró la necesidad y la importancia de profundizar en el significado, los procesos, las relaciones internas, las experiencias significativas y lecciones aprendidas por escuelas que han logrado exitosamente construir contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. (Fierro & Mena, 2008). Así también, mostró la necesidad de revertir el aislamiento en que se encuentran muchas de estas experiencias así como la desarticulación de propuestas y políticas tendientes a apoyar los esfuerzos de mejora que surgen de la escuela misma.

## Preguntas de investigación y propósitos

Se trata de un estudio exploratorio sobre los procesos de gestión escolar mediante los cuales se configura un sujeto colectivo comprometido con la mejora del aprendizaje y la convivencia en la escuela. Se espera generar conocimiento en el campo e impulsar el compromiso y apoyo desde la academia, hacia movimientos de renovación pedagógica surgido desde las propias escuelas y docente.

Las preguntas que guían esta investigación son: (1) ¿Qué prácticas docentes, de gestión escolar y de vinculación socio-comunitaria caracterizan a escuelas que construyen ambientes para el aprendizaje y la convivencia democrática? (2) ¿De qué manera se configuran las prácticas que construyen responsabilidad en la convivencia escolar?

Algunas preguntas secundarias son: ¿Qué situaciones originan en la escuela un cambio en sus procesos de gestión?, ¿Qué papel juega el liderazgo directivo en la configuración de estos procesos?, ¿De qué manera se desarrolla el trabajo colegiado en la escuela?, ¿Cómo se define y se conduce la participación de los padres de familia en la escuela?, ¿Qué elementos representan los soportes de procesos de gestión innovadores en este campo?

## Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva la cual retoma elementos de la perspectiva narrativa, enfocada a la profundización de ciertas prácticas denominadas “de responsabilidad” (Fierro, 2008). A partir de los lineamientos fijados por la coordinación del proyecto, los equipos participantes integrados por un investigador y un responsable de la escuela, integran una aproximación que proviene de alguna o varias de las siguientes fuentes: registros de aula y otros espacios, entrevistas a directivos, docentes, alumnos, revisión de documentos, análisis de producciones de alumnos, diarios de campo, en un informe de prácticas que contempla tres momentos: descripción, trasfondo de la práctica y sus relaciones, y balance crítico.

Una etapa subsiguiente del proyecto contempla la realización de análisis transversales de los casos por lectores externos, desde distintos ángulos: la gestión directiva; el proceso de transformación en las prácticas docentes; la conformación de una comunidad ética al interior de la escuela; la participación democrática como experiencia formativa y apuntes para nuevas búsquedas teóricas en el análisis de la gestión de la convivencia y del aprendizaje.

La investigación se organizó en tres momentos:

- **Primera sistematización de experiencias latinoamericanas.** Se lanzó una convocatoria a través de la página [www.convivenciaescolar.net](http://www.convivenciaescolar.net) difundida a través de diversas redes académicas y de docentes, con vistas a promover la participación en la recuperación de experiencias innovadoras mediante un apoyo financiero sujeto a concurso. Los campos que se abrieron son: liderazgo y gestión directiva, gestión de normativas, desarrollo curricular, condiciones institucionales y de aula que promueven el aprendizaje de todos los alumnos, participación de padres y madres de familia en la vida escolar, gestión del conflicto y alianzas con organizaciones públicas de la sociedad civil y/o comunitarias. Esta sistematización contempló: datos generales de la experiencia, descripción cronológica, fundamentos teóricos, narración de un incidente crítico, balance crítico considerando su pertinencia social y académica y aprendizajes significativos en alumnos y otros agentes de la escuela. Los equipos integrados por investigadores y personal de la propia escuela elaboraron un relato situado de la gestión del aprendizaje y la convivencia en una escuela concreta.

Las experiencias recibidas fueron evaluadas a partir de cinco criterios: pertinencia social, consistencia de las estrategias pedagógicas y de gestión, articulación convivencia y aprendizaje, logros alcanzados y aportes para la generación de conocimiento en el campo. El jueceo fue realizado en México y Chile, con un dictamen grupal ciego, de 3 expertos reconocidos en este campo de investigación por sede.

• **Profundización:** Etapa central del proyecto, se propone desentrañar la lógica que ha dado sustento a las acciones orientadas a mejorar los aprendizajes y/o la convivencia en experiencias previamente focalizadas. Supone poner un “lente de aumento” en unas cuantas prácticas que están a la base de dichas acciones. La coordinación del proyecto además de entregar las pautas de trabajo a los participantes, abrió un foro de intercambio en la página de la Red, en el cual se ofreció apoyo, ajustando los procedimientos metodológicos y abriendo una discusión teórica en función de los tópicos analizados. El foro se dirige a la “comunidad de aprendizaje” de los participantes, a la vez que representa un espacio de metacognición sobre el significado de las experiencias y del proceso de trabajo en sí mismo.

Las tres unidades de análisis de las experiencias son (Fierro & Fortoul, 2010):

- *Las prácticas de respons-habilidad:* entendidas como las formas complejas de actividad humana situada en entornos históricos, culturales, sociales e institucionales determinados, las cuales suponen una participación concertada en función de propósitos que atienden necesidades compartidas y cuya repetición constante las torna en espacios privilegiados de aprendizaje colectivo para la convivencia, es decir, relativos al cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que les rodea. En su construcción retomamos el planteamiento de MacIntyre (1997) quien define prácticas como: “cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente.” (p. 248).
- *La gestión del aprendizaje:* remite a la generación de oportunidades que permite a los alumnos construir saberes cada vez más articulados entre sí y a la vez diferenciados, los cuales tienden hacia los conceptos o interpretaciones disciplinares, que rebasan las comprensiones asentadas en el sentido común y son además, comu-

nicables. El aprendizaje se explica desde los saberes, no solamente desde el desarrollo de habilidades cognitivas y es distinto del rendimiento académico. Compartimos la noción de Cullen (1997) de que el aprendizaje es una “producción articulada y coherente de sentidos” (p. 499). Esta manera de enfocar el aprendizaje, se hace cargo de la necesidad de considerar:

- Elementos psicológicos: capacidad del docente para reconocer las reacciones, necesidades y demandas de los alumnos y de responder a ellas; asimismo, de la respuesta de los alumnos a lo solicitado por el docente.
- Didácticos: las mediaciones empleadas por los maestros para propiciar en los alumnos la apropiación de saberes.
- Epistemológico: el proceso mismo de construcción de saberes hacia unidades de sentido progresivamente más complejas y de proyectos de acción.
- *La gestión de la convivencia*: La convivencia constituye un elemento central de la calidad de la educación por referir a la naturaleza de las interacciones entre alumnos y docentes relativas al aprendizaje. Puede ser analizada bajo dos ejes. *La convivencia inclusiva* significa apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, de ahí que su meta sea eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. (Ainscow, 2007: 3) *La convivencia democrática*, por su parte, va en la dirección de proponer el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común. (Fierro, Carbajal & Martínez Parente, 2010)

Las experiencias que integran el proyecto se desarrollan en algunos casos en un espacio definido de la vida escolar, como puede ser el salón de clases. Sin embargo, las más de las veces combinan dos o más ámbitos de intervención. De acuerdo con los trabajos de Hirmas & Eroles (2008), las prácticas innovadoras en convivencia democrática pueden situarse en distintos espacios:

- El *espacio curso/aula* que considera los procesos de enseñanza y aprendizaje como íntimamente ligados a los procesos de convivencia, toda vez que la comunidad curso es un espacio privilegiado para el desarrollo de procesos de aprendizaje así como de habilidades socio-afectivas y éticas.

- El *espacio comunidad escolar*: remite a las acciones institucionales que involucran a los distintos estamentos de la comunidad escolar: estudiantes, padres y madres de familia, directivos, docentes, asesores, personal de apoyo.
- El *espacio sociocomunitario*: refiere a las acciones y los vínculos que se desarrollan entre la comunidad externa y la comunidad escolar que integra la acción pedagógica e institucional de la escuela, aportando a su vez al desarrollo de la comunidad local así como recibiendo asesoramiento de instituciones y profesionales que apoyan al trabajo de la escuela.

Los equipos de investigación tuvieron seis meses para profundizar en las prácticas de elegidas, en dos etapas: entrega de un primer borrador, a lo que siguió una retroalimentación y posteriormente, entrega del reporte final.

- **Lectura transversal y discusión teórica de los casos** a partir de las unidades de análisis y tópicos significativos que las experiencias ofrecen.

## Resultados

La convocatoria recibió 39 casos procedentes de doce entidades de la República Mexicana: Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Tamaulipas, San Luis Potosí, Puebla, Baja California Norte, Nuevo León, Chihuahua, Oaxaca, Hidalgo y Distrito Federal. Y de ocho países iberoamericanos: México, Guatemala, Costa Rica, Perú, Colombia, Chile, Argentina y España. De entre ellos, los jueces seleccionaron 15 para ser profundizados, 8 mexicanos, 4 peruanos, 1 chileno, 1 argentino y 1 guatemalteco.

### **Cuadro 1. Ejemplos de prácticas de responsabilidad que son referidas en la primera sistematización de experiencias.**

(a) Prácticas periódicas de reflexión pedagógica, por parte del colectivo de docentes para compartir, reflexionar y apoyarse entre pares. (Fe y Alegría, Perú)

(b) Prácticas de limpieza y reforestación; prácticas de reconciliación y mediación de conflictos entre pares a partir del trabajo colaborativo; prácticas de vinculación con otras instituciones para la promoción de la ciencia; prácticas de cuidado en el propio entorno familiar. (Escuela primaria "La esperanza", Ensenada, México)

(c) Prácticas de integración de alumnos con NEE en el aula a través de adecuaciones curriculares y diagnósticos psicopedagógicos; prácticas de reflexión docente relativas a la vivencia y avances en la atención de sus alumnos; prácticas de asesoramiento y apoyo desde la supervisión, a la organización de las escuelas; prácticas de diálogo, acuerdos y colaboración entre padres y maestros para apoyar el desarrollo de los alumnos. (Atención a la diversidad cognitiva desde una visión integral, Jalisco, México)

(d) Prácticas de investigación para el rescate y recreación de la cultura p'urhépecha desde la escuela (juegos, tradiciones, música, relatos, etc.) a través de la participación de la comunidad (Fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en Preescolar, Michoacán, México)

(e) Prácticas de desarrollo de proyectos y comunidad; práctica de desarrollo de proyectos y apropiación del conocimiento. (La secundaria comunitaria de Oaxaca, México)

(f) Prácticas de investigación y desarrollo de proyectos por parte de estudiantes y profesores; prácticas de asambleas escolares y con los padres y madres de familia; prácticas de alternancia entre escuela y talleres productivos. (Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: una telesecundaria vinculada con la comunidad, Puebla, México)

(g) Prácticas de reforzamiento a las competencias de lenguaje –vínculo amoroso con las palabras–; prácticas de acompañamiento y reforzamiento al aprendizaje y a la permanencia en el sistema educativo en el tránsito entre la educación primaria y la media; prácticas de agenda cultural que alimentan la socialización y la expresividad creativa; inclusión de nuevas figuras en la estructura de organización escolar: el coordinador y el ayudante de clase; prácticas de talleres literarios; (Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los primeros años y agenda cultural, Argentina)

(g) Prácticas de alternancia entre las vivencias, actividades de la familia y la comunidad con los contenidos curriculares nacionales en espacios diferenciados; prácticas de asambleas entre los diferentes actores; prácticas de visitas familiares, tutorías, tertulias y balance semanal para el involucramiento, prácticas de apoyo entre el centro y las organizaciones sociales de base y AedeasQullana. (El Centro rural de formación en alternancia *Virgen del Rosario*. Una experiencia de participación activa de los padres en la gestión educativa rural, Perú)

(h) Prácticas de comunicación entre los alumnos con NEE y otros agentes de la comunidad educativa: compañeros, maestros, padres de familia; prácticas de apoyo y colaboración de la escuela con otras asociaciones (Sordos de Guatemala), autoridades educativas, instancias (Comité Nacional de Alfabetización), instituciones educativas (Instituto Normal del Magisterio) y organizaciones (iglesia cristiana local asociada en tareas de alfabetización de padres de familia). (Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea Las Tunas, Guatemala).

(i) Prácticas de recuperación y elaboración de noticias de la vida cotidiana; prácticas de aprendizaje basado en proyectos; prácticas de conferencias y debates como impulso del protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje; prácticas de coordinación, reflexión, seguimiento pedagógico y evaluación de los organismos colectivos en impulso de la gestión democrática de la escuela; prácticas de co-responsabilidad en la resolución de conflictos y de organización a nivel áulico; prácticas de identificación y pertenencia institucional de distintos agentes de la comunidad educativa en favor del clima institucional. (Escuelas Concertadas de SOLARIS, Perú)

(j) Prácticas de participación, expresión y aprendizaje democrático de los estudiantes "Voces desde el aula"; prácticas de organización de maestros con base en comisiones; prácticas de redes de asesoría académica entre alumnos en favor del aprendizaje escolar. (Escuela general Lic. Adolfo López Mateos, Chihuahua, México)

(k) Prácticas de trabajo colegiado alrededor de comisiones; prácticas de escucha activa de parte de la directora; prácticas de reflexión compartida y ajustes en la planeación concéntrica; prácticas de seguimiento a los alumnos con dificultades por parte de la dirección y las educadoras; círculo de estudio para la formación de los docentes; prácticas de incorporación de los padres de familia a los proyectos escolares. (Jardín de niños "*Francisco Gabilondo Soler Cri-cri*", Guanajuato, México)

(l) Prácticas de autoformación del equipo docente y directivo a partir de los propios recursos internos; prácticas de inclusión, reconocimiento y aprecio a los alumnos a partir del trabajo desde la diversidad; prácticas de tutoría para la integración de niños con necesidades educativas especiales, prácticas de integración de niños inmigrantes peruanos y ecuatorianos; prácticas de orientación en la búsqueda y reformulación del proyecto de vida del alumno; resolución y manejo de conflictos. (Colegio Municipal República del Líbano, Chile)

(m) Prácticas de la organización de alumnos ("municipios escolares") para favorecer la participación estudiantil; práctica de apoyo a las escuelas a partir de la pertenencia a redes regionales de escuelas. (La participación estudiantil en los procesos de políticas educativas. La experiencia de la red de Municipios Escolares en Villa El Salvador, Perú)

(n) Prácticas de comunicación y apoyo entre supervisión, ATP, director y maestras para la mejora del clima institucional y de una cultura de paz. (La mediación escolar: una estrategia hacia la cultura de la paz, San Luis Potosí, México)

Fuente. Fierro y Fortoul (2010) *Guía de Profundización*.

## Reflexiones provisionales

Las experiencias que integran el proyecto ofrecen una enorme riqueza para la comprensión del fenómeno de la innovación en los campos del aprendizaje y la convivencia cuando ello brota de la necesidad sentida en las propias escuelas. Se abren muy diversos campos de profundización que serán objeto de los análisis transversales a ser realizados.

En cualquier caso, los reportes comunican las convicciones a que los innovadores arriban fruto de sus reflexiones, pero sobre todo, del compromiso colectivo alcanzado.

Dos tópicos son centrales en los reportes: lo relativo a las condiciones y elementos que pueden dar lugar y sostener los esfuerzos de cambio de los docentes. Y el sentido y alcances del cambio desde la escuela.

Afloran lenguajes muy diversos: "desde la marginalidad", o desde una posición de autoridad de la escuela, zona o sector escolar. Desde la academia o desde instancias de asesoramiento a las escuelas. Ello modifica el punto de visión de manera fundamental y en consecuencia, la forma en que se elabora la discusión sobre el cambio en la escuela. En cualquier caso, no obstante, la figura clave que define el alcance y destino de las propuestas es el docente. La capacidad de construir una interlocución genuina y de convocar a su protagonismo, venciendo la resistencia al cambio, los miedos, simulaciones, debilidades, desesperanzas o a temor a más trabajo, todos los cuales son nudos complejos y difíciles de destrabar.

Se aprecia, por otra parte que los avances en generar una oferta significativa para niños, niñas y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y que atienda su diversidad supone corrimientos cada vez mayores respecto de las estructuras curriculares, organizativas y el sentido mismo de la escuela. La relevancia de contenidos y experiencias educativas abiertas a la diversidad se estrella con la oferta curricular oficial, los sistemas de evaluación, la indiferencia o falta de apoyo de las autoridades.

Así, en el foro abierto de intercambio se plantea la pregunta: ¿El cambio es atreverse a ser escuela? O ¿atreverse a romper con la escuela que conocemos y hacer otra cosa

distinta, asumiendo un compromiso ético, político cultural y pedagógico? Ante esta cuestión, las experiencias tienen la palabra.

## Referencias

- Ainscow, Mel, "Taking an inclusive turn", *Journal of Research on Special Educational Needs*, vol.7, no. 1, 2007, p. 3.
- Cullen, C. A, (1997) *Crítica de las razones de educar*. Argentina: Paidós, Argentina.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2010). *Guía de profundización para el análisis de prácticas de aprendizaje y convivencia democrática*.
- Fierro, C. (2008) "Comunidad educativa: un proceso de formación para la responsabilidad". En: Hirmas y Eroles (2008) *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO-Red Innovemos, Santiago de Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf>
- Hirmas, Carolina y Carranza, Gloria (2008) "Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela", en *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica, Noviembre, pp. 56- 135. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>
- MacIntyre, A. (1987) *Tras la Virtud*. España: Crítica.