

LAS FAMILIAS SE INSCRIBEN EN LA ESCUELA

Informe del caso “Huellas”, en Guadalajara, Jalisco, México

Investigadores
*Miguel Bazdresch Parada*¹
*Ninfa Pérez Gómez (asistente)*²

INTRODUCCIÓN

El proyecto Huellas, en Guadalajara, se inició hace veintidós años a partir de un grupo de profesionales interesados en la educación y dispuestos a realizar lo necesario para ofrecer en una nueva escuela lo que extrañaban en las escuelas hasta entonces disponibles en la ciudad y a la vez, mantener un compromiso sustentable con la educación.

Vale la pena hacer una cita extensa sobre la propuesta inicial y su formulación actual de Huellas para explicar lo que las fundadoras extrañaban y querían:

“Iniciamos con la necesidad de atender explícitamente el desarrollo afectivo de los alumnos, partiendo del supuesto de que las interacciones alumno-maestro llevan una determinación afectiva (...) Concebimos a los(as) niños(as) como personas inteligentes, dignas y confiables; con la obligación de crecer y el derecho de ser felices.

Estamos convencidas de que el amor y el respeto son esenciales para crecer y vivir sana y armónicamente; de que los(as) niños(as) son capaces de construir tanto el conocimiento como sus formas de relación con los demás y con el medio ambiente (...) Ninguna de las propuesta pedagógicas existentes en Guadalajara respondía a nuestras convicciones por lo que sustentadas en la Teoría Constructivista armamos y diseñamos Huellas, un espacio de aprendizaje, de continuo desarrollo, de rica solidaridad y feliz. (...) La propuesta era “se puede aprender siendo felices”. (...) También consideramos que la participación activa de los padres de familia en los programas y

¹ Doctor en Filosofía de la Educación. Profesor del ITESO, universidad jesuita de Guadalajara, Jalisco México.

² Licenciada en Ciencias de la Educación por el ITESO. Asistente de investigación en el Depto de Educación y Valores del ITESO

propuestas de la escuela era necesaria, pues favorece el desarrollo afectivo sano y armónico de los alumnos e incluimos la necesidad de vivir congruentemente: el desarrollo afectivo sano y armónico nos incluye a todos. Esta propuesta nos llevó a diseñar formas de atención y seguimiento de todas las interacciones: la persona consigo misma, la persona con otra persona, la persona con el grupo, la persona con el conocimiento y la persona con el trabajo (alumnos y maestros incluidos en todas las posibilidades).

Con el estudio y la revisión de la aplicación de nuestra propuesta aprendimos que si realmente queríamos atender el desarrollo afectivo, no podíamos fragmentar a la persona. Había que atenderla "toda"; así, incluimos el desarrollo del pensamiento crítico como una meta más de nuestro proyecto.

Actualmente, hemos dado un giro en nuestro planteamiento (...) Ahora definimos nuestra propuesta como un proyecto que favorece la cultura de la paz, la convivencia solidaria y armoniosa y la formación de personas autónomas comprometidas con todas sus realidades".³

Hace quince años el proyecto tuvo una recomposición, pues el grupo fundador decidió separarse en dos para resolver las dificultades creadas por las diferentes formas de entender las prácticas escolares derivadas de la apuesta pedagógica. De esa escisión nació la institución Huellas constituida como escuela, independiente de la primera institución en la cual nació inicialmente el proyecto. Y de la que se separaron, con la pretensión de continuar con el proyecto inicial. Desde entonces Huellas es una institución escolar independiente con reconocimiento legal y oficial.

El relato de este caso sigue una lógica algo diferente, si bien bajo los mismos titulares. Después de la contextualización, se describe el proyecto según lo que resalta la directora, los padres y madres y los maestros. En el capítulo "El proyecto en Acción", se relata el modo y el curso de varias decisiones. El análisis de una decisión conflictiva que en su momento puso en riesgo el proyecto, al menos en su diseño básico y algunas decisiones relevantes para la convivencia escolar, muestran algo del cómo opera este colegio, así como de su historia.

³ s/a HUELLAS. Documento institucional. s/f

Finalmente en las lecciones, retos y recomendaciones, se incluye una breve reflexión interpretativa preliminar del investigador sobre los hallazgos encontrados, sin ánimo de juzgar a la institución o a sus personas, sino con el propósito de “poner en la mesa las cuestiones disputadas” que surgen del contacto con las acciones y las visiones de los responsables de Huellas y que parecen de importancia trascendente para la mejor intelección de la convivencia escolar y la innovación educativa.

Si pensamos los siete reportes de innovaciones como modos de acercarse no solo a escuelas, sino al fenómeno mismo de la innovación, este relato constituye un corte diferente para comprender el armado, que nos va guiando hacia análisis transversales más interpretativos.

II. CONTEXTO DE LA ESCUELA Y DEL CASO.

1. Datos generales

La escuela

“Huellas” atiende educación básica: maternal, preescolar, primaria y secundaria. El estudio se dedicó a la primaria solamente. Es una escuela de financiamiento particular ubicada en el norte - centro de la ciudad de Guadalajara (4.5m de habitantes) en un edificio construido ex profeso para la tarea escolar con un salón adecuado para cada grupo y salas para el trabajo administrativo y escolar independientes. Además, al decir de los responsables: *“Nos presentamos como escuela activa y laica”*.

Los alumnos *“Pueden ser todos aquellos que tienen la edad requerida para el curso que solicitan”*. Huellas dispone de sólo un grupo de alumnos por grado, es decir, es una escuela relativamente pequeña: 135 alumnos en primaria. En todos los grupos se incluye al menos a **dos** niños con discapacidad física o intelectual. Se hacen las adecuaciones físicas necesarias (rampas, tubos...) y los horarios se establecen de mejor modo para favorecer que todos (alumnos, docentes, directivos, padres

/ madres) aprendan. Además, ofrece servicio educativo para preescolar y nivel secundaria, en las mismas instalaciones.

Las familias.

La escuela recibe familias, no sólo niños.

“Las familias que recibimos provienen de un medio socio-económico medio y medio-alto: profesionales independientes, profesionistas empleados, comerciantes, empresarios pequeños”.

La mayor parte de ellas formadas a partir de parejas jóvenes entre 30 y 45 años de edad. Han buscado a Huellas desde luego por ofrecer a sus hijos una formación y por ciertos valores que encuentran:

“Para mí una de las cosas más importantes en las que me fijé cuando elegí Huellas era, bueno todo este conjunto de ideas y valores que la escuela propone en sus planteamientos digamos como de proyecto y propuesta educativa, y todos estos elementos que se han mencionado, este pues están ahí no? yo creo que pesan en cada uno de nosotros y que giran en torno al respeto a la persona, el seguimiento cercano y cariñoso a lo que es el desarrollo particular de cada niño, a sus especificidades digamos en términos de temperamento y carácter y el aspecto que tiene que ver con la libertad, con el acogimiento, con la solidaridad como uno de los valores que atraviesan todo el proyecto”

Las familias que acuden a Huellas están formadas en su mayoría por padres y madres que trabajan como profesionistas o en alguna tarea remunerada pues requieren conjuntar el ingreso familiar entre ambos. Es común que acuden a Huellas por alguno de los rasgos característicos de la escuela que son divulgados por las mismas familias que ya están inscritas, es decir buscan de entrada un proyecto educativo “diferente” aunque el contenido de la diferencia no sea identificado con rigor por parte de las mismas familias. Algunas hablan de lo “incluyente”, otras de la “libertad” otros de los “grupos pequeños” y casi todos del tema del “buen aprendizaje”. A las familias que buscan una formación religiosa explícita en general no se les alienta a que se inscriban. Hay una selección de las familias mediante

un proceso de entrevistas y sesiones grupales de aspirantes en las que directores y profesores se encargan de mostrar lo que hacen en Huellas de manera que lo conozcan claramente. Esas sesiones incluyen la observación en salones de clase a la hora de sesiones de clase reales, especialmente de las asambleas que hacen los alumnos con sus maestros de modo que identifiquen la importancia de tratar sobre todo los temas que los alumnos proponen, cualesquiera que sean y no sólo los del profesor. Además, en todos los grupos se incluyen **dos** niños con lo que se conoce como discapacidad física o intelectual.

Según Huellas dice: *“Recibimos familias, sea cual sea su configuración, nos reservamos el derecho de admisión y admitimos familias que crean y busquen una propuesta educativa alternativa”*.

Mantienen una *“escuela para padres / madres”*, con talleres que propicien procesos reflexivos sobre los valores que sustentan las acciones cotidianas y la formación de los alumnos.

Los docentes

Son profesionales de la enseñanza, pues las reglas gubernamentales disponen que tengan título de profesor válido oficialmente para el nivel de enseñanza en el cual pretenden trabajar y especialidad en la materia que pretenden enseñar. Esta característica, al decir de Huellas, les ha mermado libertad de búsqueda y contratación de docentes *“inquietos y críticos de la educación aunque no tuvieran la formación como maestros”*, pues quedan fuera de la posibilidad de ser contratadas algunas personas con experiencia y conocimientos prácticos que por no tener documentos oficiales ya no pueden trabajar.

Los docentes participan en formación continua y semana a semana, revisan las situaciones e interacciones que se han presentado en los grupos y buscan en colaboración las estrategias que permitan a todos los niños aprender siendo felices.

2. Proyecto educativo

No se dispone de un documento específico con el título de PEI. El equipo de dirección y los maestros todos los años en ocasión de la planeación reescriben las ideas básicas que orientan su trabajo educativo. Del documento más reciente se infieren las ideas que a continuación se plantean.

La VISIÓN: Aspiramos a formar niños y jóvenes sensibles y pensantes, que se comprometan crítica y solidariamente consigo mismos, con su comunidad y con la vida; que sepan encontrar su lugar en el mundo, comprendan que la felicidad se construye con los otros y que estén donde hayan escogido estar, con conciencia y decisión.

La MISIÓN: Ofrecer un espacio cálido y armónico donde la construcción del conocimiento nos convoque, a padres, niños y maestros, a pensar, a convivir y a trabajar para la transformación personal y comunitaria; desarrollando la confianza en sí mismos y en los demás, la creatividad, la empatía, el sentido crítico, la solidaridad y la autonomía.

Las líneas estratégicas decididas son:

1. Apropiación del conocimiento
2. Construcción de valores (afectos, comunitarios, valoraciones.)
3. Construcción de equipo de maestros Huellas
4. Construcción de comunidad de padres Huellas
5. Dirección (socias).
6. Administrativa/financiera.
7. Difusión.

Las creencias que fundamentan este proyecto son: Dignidad, Libertad e Igualdad.

Los valores surgen de estas creencias y son definidos en este proyecto como aquello que tiene la capacidad de dar sentido al quehacer, cuando da acción a lo cotidiano. En este marco, los valores de Huellas son: Respeto (a sí mismo y a los demás), Solidaridad (entendida como compañerismo en este nivel de desarrollo), Equidad (igualdad de

oportunidades considerando las diferencias), Responsabilidad, Sensibilidad social y Trabajo (entendido como valor por su potencial formativo, creativo y social).

Así mismo, de las creencias surgen también 5 valores sociales que se buscan promover en Huellas: referentes a Ecología, Democracia, Equidad de Género, Conciencia Social y Consumismo.

Por otra parte, este proyecto propone la Autonomía como finalidad de la educación, dividida solo para cuestiones de estudio, en Autonomía moral (que se refiere a la idea del bien y el mal, se construye a partir de la interacción con los demás y está fundamentada siempre en el respeto) y en Autonomía intelectual (que tiene que ver con ser un pensador crítico, tomando como base que la inteligencia se construye a partir de la interacción con los demás, con el medio ambiente, los objetos y la información).

Su fundamento teórico es la propuesta Socio-Constructivista, donde parten de dos principios: a) buscar el desarrollo del pensamiento (escuela Activa) y b) la moralidad se construye (por lo que hay relaciones horizontales).

En su metodología utilizan el concepto de Mediador y lo definen como la relación de interacción propositiva desde el adulto, el maestro o el compañero más experto hacia el aprendiz, de forma que se induzca a la internalización del conocimiento.

La investigación es considerada en Huellas como un espacio donde los niños puedan satisfacer sus intereses y curiosidades de manera ordenada y organizada, a la vez que se cubren los programas oficiales de ciencias naturales, ciencias sociales y español.

Algunos de sus criterios generales en lo referente al método son los siguientes:

- Para atender, apoyar y disfrutar a cada niño(a) y a todos juntos, se manejan grupos pequeños.

- Considerando que todas las actividades son formativas, cada actividad lleva consigo la generación de un proceso intencionado.
- En el entendido de que las rutinas favorecen la estabilidad y seguridad del niño(a) se manejan rutinas específicas para cada nivel, de acuerdo al momento de desarrollo por el que estén atravesando los niños(as)
- Hay diversidad de actividades para atender necesidades y características individuales.
- No emitir juicios de valor en la evaluación (ya que el desarrollo es un proceso), por tanto la evaluación descriptiva es “no enjuiciadora”.
- En todos los niveles hay actividades de literatura, por el placer de leer.

3. Organización.

El proyecto es dirigido por un grupo de siete personas (socias) de las cuales dos se encargan de la dirección operativa del establecimiento escolar.

Los procesos institucionales mediante los cuales organizan el trabajo son:

- Los docentes revisan junto con la directora de nivel educativo respectivo (preescolar, primaria, secundaria) el proceso pedagógico semana a semana. Se revisan las situaciones e interacciones que se han presentado en los grupos, buscando juntos las estrategias que permitan a todos los niños aprender.
- Se tiene formación continua de los equipos de docentes, planificada: estudio, estrategias de enseñanza y cursos extras. Atención personalizada a cada uno, apoyo y seguimiento personal, atención y seguimiento a situaciones particulares. Se tiene un curso propedéutico para nuevos docentes y un manual básico de la institución para consulta y conocimiento. Los docentes participan en la co-evaluación de la escuela, en toma de decisiones y es co responsable de la convivencia, del apoyo y del ambiente.

- El personal se selecciona de acuerdo a un perfil, mediante un proceso que incluye estrategias de “prueba” y capacidad de integrarse a un equipo.
- Se tiene escuela para padres, con talleres que propicien procesos reflexivos sobre los valores que mueven nuestras acciones cotidianas y la formación de nuestros hijos. Además, existe una Asociación de Padres de Familia activa, con su propia directiva. Realizan actividades para toda la comunidad educativa, editan un boletín para difundir sus actividades; tienen su reglamento y se encargan de organizar las actividades especiales.
- Los aspectos del proceso escolar que resultan cuestionadores o diversos, se retoman por parte de directivos y docentes. De ahí se procede a aprender lo que sea necesario para que cada uno de los alumnos avance en su aprendizaje. Por ejemplo: adecuación curricular, lenguaje de señas, paredes interactivas, códigos de comunicación, dinámicas, lo que sea...
- Se hacen las adecuaciones físicas necesarias: rampas, tubos...
- Los horarios se modifican si alguien lo necesita, para favorecer que cada uno de nosotros aprenda.

III. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

En este apartado se recogen datos que ofrecen las ideas fundamentales del proyecto Huellas según lo establecieron los propios actores en las entrevistas con los investigadores y en los cuestionarios completados. La pregunta central y común que se utilizó para reconocer esas ideas fue por las características que hacen *distinto* al proyecto educativo Huellas de otros que coexisten en la ciudad.

1. La primera característica distintiva es: En Huellas no hay *un* proyecto de innovación. **Huellas es el proyecto y la innovación.** Puede parecer paradójico que nuestra investigación que busca “las claves de la innovación educativa” tal como si la innovación fuera un proyecto - evento, al indagar los detalles, lo encontrado en realidad sea un proyecto - cotidianidad, “integral” de innovación, es decir construido desde sus inicios bajo la decisión de innovar, si

se quiere nombrar con ese concepto de manera preliminar las ideas diferentes a las acostumbradas con las que nació el proyecto. Sin embargo, resulta del mayor interés pues la innovación en Huellas no es una acción evento que busca incorporarse dentro de una escuela tradicional que pretende realizar una muestra innovadora, sino es la acción dinámica en el horizonte del largo plazo para constituir el proyecto innovador en las bases mismas de la acción educadora. Se puede decir que detrás del proyecto se pretende una modificación del “significado de la cotidianidad escolar”, tal como si fuera un cambio cultural. En esta tesitura se describen a continuación los elementos distintivos del proyecto según fueron identificados en la indagación.

Esta afirmación es evidente en los siguientes datos:

- Las directoras nos comunican, con relación a lo distintivo del proyecto, que: *“...lo primero que diría es que esto no es una escuela, es un proyecto educativo donde participamos todos, donde nos responsabilizamos todos de la educación de nuestros chavos... la primera cosa que les digo es que es la única propuesta congruente, donde realmente intentamos vivir lo que decimos.”*⁴

Al citar un dato relativo al proceso de aceptación de las familias: *“...a las personas que intentan conocer Huellas les digo que sí hacemos todos los días acciones conscientes para promover que los chavos, piensen, se cuestionen la realidad, se cuestionen el mundo y vayan transformándolo... es decir, sí lo hacemos de manera consciente y tratamos de vivir lo que queremos construir con ellos. No nada más transmitirlo sino vivirlo...”*⁵

- Encontramos en la indagación la vigencia de este distintivo en elementos de la convivencia interna y externa de la escuela. Por ejemplo: *“... hay maestros que dicen: “Es que mi mamá dice que desde que entré a trabajar a Huellas soy otra persona”. O por ejemplo hay gente que va a las fiestas o a los eventos de Huellas y dicen: “... ¡qué loco! porque en*

⁴ Entrevista con las directoras. Septiembre 26, 2007, p.1

⁵ Ídem p. 3

las fiestas de Huellas no hay baños destrozados o niños peleándose y la comida que se ofrece es diferente". Este tipo de reportes uno podría decir: qué simples; para nosotros son maravillosos porque es lo que... la gente nota: que convivimos de otra manera y que nos relacionamos de otra manera".⁶

- Otro dato similar obsequiado por los maestros en la entrevista sostenida con ellos. Comunican que: *"...yo sentí un cambio, pero en mi vida personal. El entrar a esta escuela y darme cuenta de que hay otra manera de aprender comparado con lo que a mí me tocó vivir como estudiante y de cómo hasta esa época mis hijos habían estado aprendiendo. Entonces... aunque era maestra (...) como mamá no lo aplicaba tanto, y (...) poco a poquito lo vamos incorporando en la casa... va siendo la transformación y cuesta un montón de trabajo pues, pero sí lo puede uno llevar a la casa y meditarlo, pensarlo, reflexionarlo y hacer algo porque también se transforme pues..."*.
2. Una importante característica distintiva aportada por las directoras es la de ser un proyecto de **escuela laica**. Este tema es de la mayor importancia para las directoras y en ella se condensan muchos significados y propósitos del proyecto Huellas.
- En las viñetas colocadas a continuación, recuperadas de las entrevistas, aparece con claridad esta multiplicidad de ideas: "[Hacemos] mucho énfasis en que nosotros trabajamos por la construcción de valores que nos permitan convivir de una manera armoniosa y buscar nuestra felicidad siempre considerando a los otros y que seguimos siendo una escuela completamente laica. Porque (...) hay mucha gente que me dice...`es que no puede ser que promuevas eso y que no seas católica ´... por qué toda la gente amorosa y toda la gente preocupada por este tipo de valores, de construir, de dar,... tiene que ser católica. Bueno pues yo no soy, yo no soy y creo en esto..."⁷

⁶ Ídem p. 3

⁷ Entrevista a las directoras, 14 de septiembre, 07. p. 4.

“... recibimos niños de todo tipo de familias, de todo tipo de religiones... insistimos mucho en que se respete este tipo de propuestas de vida porque las propuestas de vida son lo más importante (...).”⁸

“... la visión que se tiene del respeto, de la diversidad, de los valores, de respetar al otro por lo que es, es un buen canal siempre para ubicar las familias que sí están buscando un modelo educativo [alternativo], como a las familias que no. (...) Sí. Es algo que tratamos desde el primer contacto con los papás, de ser muy conscientes de que nosotros estamos convencidos de que [si] los niños construyen todo lo que tiene que ver con el conocimiento, también construyen las normas de relación, las normas de convivencia y cómo tratar a los demás...y que nosotros eso queremos: que ellos lo construyan a partir de la convivencia y que sí lo hacemos desde una visión del respeto de los demás, ... vamos, sin ningún enfoque religioso y sin un enfoque moral religioso...”⁹

- Conviene pues resaltar que en el distintivo “proyecto laico” Huellas ubica diversos e importantes ingredientes valorales y operacionales del proyecto educativo innovador. Un aspecto clave se vivencia en el proceso de aceptación de las familias que desean inscribir a sus hijos en la escuela. Si éstas quieren una escuela “religiosa” en Huellas se considera que no es para ellas este proyecto. Tampoco si quisieran un modelo disciplinario sobre la base del temor o al pecado. Véase: *“...si nos salen con que es pecado ...nosotros decimos: No, no es pecado... si ofendiste al otro, pues es falta de respeto, es falta de tomar en cuenta [al otro]... en creer realmente que todos caben, que la escuela es para todos, que es un espacio en que todos tendrían que caber, siempre desde el respeto por supuesto”¹⁰*
- Otro ingrediente, incorporado al significado que tiene Huellas de “proyecto laico” es la inclusión, en especial de niños con discapacidades. Las directoras piensan que en la sociedad local existe un fondo cultural de carácter religioso o simplemente moralista que genera una carga de actitud caritativa y compasiva

⁸ Ídem, p. 5

⁹ Entrevista a las directoras, 14 de noviembre, p. 5

¹⁰ Entrevista a las directoras, 14 de noviembre p. 3.

hacia los discapacitados. Y piensan que estas actitudes se convierten en un obstáculo para “aceptar a una persona discapacitada porque es persona” con toda su riqueza y sus defectos, como cualquier persona. En Huellas se quiere “ayudarlo porque nos ayudamos entre todos, porque a todos nos hace falta siempre para lograr algo la ayuda del otro o el apoyo del otro, o el reconocimiento del otro” y no por razones heterónomas.

- Por otro lado, y no obstante encontrar coincidencia con maestros y padres / madres en la vivencia de los ingredientes incluidos en el desarrollo de la idea de “proyecto laico” comunicado por las directoras, se encontró que éstos últimos no utilizan en ningún momento el concepto “laico” en sus respectivos discursos.
3. Los padres / madres entrevistados identifican evidencias de características distintivas de Huellas. Una muy mencionada fue la construcción de los significados de las reglas de convivencia, del **respeto a la persona y al grupo y su aplicación más allá de la escuela.**

“...tiene que ver precisamente con esa convivencia (...) por lo menos mis hijos tienen bien claras cuáles son las reglas, o van conociendo las reglas y saben hasta dónde pueden llegar (...) no lo sienten como algo impuesto sino como algo (...) yo lo voy a decir, es como genético, como que ya lo tienen ... y si alguien transgrede esa regla, dicen “qué pasó, qué está pasando” ... ha sucedido en muchas ocasiones que mis hijos han tenido convivencia con otros niños o incluso con adultos y dicen: “Por qué se está metiendo si yo iba antes que él, o sea, por qué está pasando su turno cuando tiene que esperar el turno, y yo sé que tengo que esperar el turno”.¹¹

“¿Qué distingue a Huellas? ...creo que una de las cosas que distinguen es que [el] respeto a la persona es también un trabajo de respeto al grupo y entonces esta parte de construirse como sociedad es muy importante. ...llegan a la casa y dicen: “Mamá mi propósito personal es controlar mi cuerpo... y el tuyo creo que debería de ser que no grites” ... entonces - ¿Ah sí? ¿Y cómo hiciste para tu propósito personal?- Pues hice un dibujo. Y

¹¹ Entrevista a padres / madres. Noviembre 14, 2007, p. 3

pues ahí me tienes. Fue y me puso un dibujo en mi buró porque como él lo tiene pegado en su mesa, pues - Mamá yo creo que este es el lugar en el que más estás... y vete alivianando con tu propósito personal. Y además, te lo explican y te ayudan a construir. Y sí, si lo transgredes [te dice]...qué consecuencias le ponemos a esta "chata" que sigue gritando mucho".¹²

En términos de una madre participante en la entrevista, lo central del proyecto de Huellas que comparten los padres / madres es *"el respeto a la persona, el seguimiento cercano y cariñoso al desarrollo particular de cada niño, a sus especificidades de temperamento y carácter y lo que tiene que ver con la libertad, con el acogimiento, con la solidaridad como uno de los valores que atraviesan todo el proyecto. Y la necesidad de reconocimiento de la diferencia, no para marcar una distancia sino para acoger y respetar esas diferencias".¹³*

En términos pedagógicos, los maestros explican que allí se respeta mucho el proceso del niño y lograr que ellos se involucren y a la vez que lo disfruten. Un ejemplo proporcionado por el grupo de maestros en la entrevista fue: *"Lo importante es que los niños sean los motores del trabajo entonces nosotros diseñamos actividades que propicien que los chavos... socialicen el conocimiento, interpreten la realidad, se muevan en torno al conocimiento de manera que haya una construcción social. Por ejemplo, si la instrucción en otros lados es "abre tu libro, de tal página a tal página y lee y contesta", [aquí] es "abramos el libro, lean juntos, contesten... en equipo, discutan, dialoguen... discutan, y entonces juntos concluyan y resuelvan..." es desde la propia instrucción".*

La opción es trabajar en forma constructiva con los niños, con mucho material.

Los profesores caracterizan la escuela por su valoración de las diferencias en cada uno de los alumnos y las relaciones horizontales entre maestros, niños y diferentes personas de la escuela, personal de la escuela.

¹² Ídem, p. 4

¹³ Entrevista a padres / madres 14 de noviembre, 2007 p. 8

4. Los padres / madres anotan otra característica distintiva del proyecto por la cual se confirma, desde otro ángulo, lo dicho antes. Se trata de **lo incluyente** de Huellas. Se puede leer en la siguiente viñeta tomada de la transcripción de la entrevista: *“Otra cosa que a mí me parece muy importante y que es de las cosas que a mí me gustan de aquí es que es incluyente y no excluyente el lugar. ... entre los niños aprenden desde el salón a que hay diferencias en los seres humanos y que no importa, que todos somos iguales ...eso me encanta de aquí ...no aprenden a discriminar desde chiquitos y ...aprenden que todos somos diferentes y que todos somos... iguales y a aceptar... se me hace de las cosas que más me gustan”*.¹⁴

Según dijeron los maestros, la inclusión de los niños con dificultades especiales, se trata de una inclusión plena: *“Sé que es bien raro. Yo tengo una niña en silla de ruedas, tengo una niña con hipoacusia (...) realmente no se les da un trato “especial”. Es ahí donde valoramos la diferencia, las diferencias, es decir. Bueno, manejamos las mismas reglas, las mismas exigencias, las mismas tareas, los mismos trabajos sin excepciones... Sin excepciones, sin consideraciones... En general no se valoran ni se hacen adecuaciones curriculares (...) es cierto que atendemos el proceso personal de cada chavo, pero atendemos a todos, a cada chavo le definimos una tarea específica por su propia capacidad, aunque sí hay un trabajo general igual para todos”*.

Esta inclusión se pretende sea apropiada por los mismos alumnos, no tanto ubicarla en los aspectos formales del funcionamiento escolar. Además, es notable cómo esta inclusión “natural” produce otros efectos que sobrepasan al hecho mismo de la inclusión. Los profesores lo expresaron así: *“ ... los chicos pueden hacerlo como mucho más naturales que nosotros, si nosotros todavía vemos una marca especial o diferente, ellos lo viven como más normal ...los niños son mucho más fáciles que los adultos, eso lo tengo [claro]... que se hacen concientes, se hacen solidarios porque no es que tengan una capacidad especial o diferente (...) a la hora en la que ellos se encuentran con alguna persona que tenga alguna capacidad diferente pues (...) ni la van a juzgar (...) sobre todo con*

¹⁴ Ídem p. 5

esa ayuda mutua, no tenerle lástima y no tenerle compasión sino verlo natural".¹⁵

5. El más importante distintivo de la escuela, para algunos padres / madres es el de la **libertad** que viven en Huellas. El respeto a su personalidad a su manera de ser. De aquí se deriva la idea y la práctica de que los niños tenían un propósito personal, ya citado antes. Esta libertad en la convivencia genera otro distintivo de Huellas que se percibe en los alumnos. Se trata de la seguridad con la cual conviven fuera de la escuela o se manejan en las actividades extraescolares. Se traduce en capacidad de exigir que, incluso los adultos, cumplan las reglas y no los excluyan "porque son niños y no entienden".
6. La forma como adquieren y viven **la disciplina** es un distintivo de Huellas. Los niños no sienten la disciplina pues es construida junto con ellos a través del juego, del razonar y del pensar. Tienen las reglas muy claras y cuando se transgreden preguntan ¿qué pasó aquí? De acuerdo con los padres es un resultado de la clase de convivencia que viven en la escuela entre sí y con los maestros. Los niños adquieren una lógica no sólo reciben una imposición de unas reglas desde "fuera". Incluso las consecuencias de la trasgresión de las reglas las reflexionan en conjunto.

Conviene en este punto transcribir la noción de disciplina que las directoras tienen de la disciplina. Ayuda a completar y ubicar lo aportado por los padres /madres. Las directoras dicen que "*... nosotros llamamos disciplina a sistematizar y normar todo aquello que favorece la convivencia entre nosotros. Las normas las ponemos para favorecer la convivencia. Las ponemos todos juntos, quien infringe la norma es acreedor digamos de una sanción, no a un castigo. Las sanciones pueden ser hasta donde te lleve la creatividad, siempre y cuando tengan que ver con dos cosas, la posibilidad de reparar y la posibilidad de reflexionar".¹⁶*

¹⁵ Entrevista a maestros, 28 de septiembre, 2007, p. 4

¹⁶ Entrevista a directoras, 28 de septiembre. 2007. p.16

7. En Huellas según los padres / madres hay un método para **resolución de conflictos**, que se lleva desde preescolar hasta secundaria. Es una metodología para resolución de conflictos que todos los maestros aprenden y es muy interesante porque la manera en como se resuelven los conflictos es a través de que los mismos chavitos se den cuenta primero de cuál es el conflicto, y después cuáles son las soluciones que ellos plantean. No viene desde fuera la solución.

IV. EL PROYECTO EN ACCIÓN.

Para verificar más allá de los elementos que definen el proyecto y su contexto referidos en la aparte anterior se da cuenta ahora de cómo los actores proceden cuando la realidad les plantean retos concretos para aplicar y vivir sus ideas y valores. Se escogieron dos mediaciones para acceder a esas acciones. Por una parte un recuento de decisiones importantes que se han tomado en algún momento de la vida del proyecto y la identificación de cómo la decisión encarna, representa y simboliza los elementos centrales que le dan significado al proyecto. Y, en segundo lugar, se pidió a los actores expresaran un conflicto vivido de tal magnitud que pusiera en riesgo la pervivencia del proyecto mismo; al mismo tiempo se solicitó identificarán cómo se solucionó y con cuáles consecuencias. A continuación se recuperan algunas decisiones clave en cuanto a su efecto sobre la convivencia y un conflicto, relevante para la convivencia escolar, seleccionado por las directoras para compartirlo con los investigadores.

1. Ejemplos de decisiones claves.

En la vida del proyecto las responsables han tenido oportunidad de enfrentarse a situaciones que les han requerido tomar decisiones de cuyo acierto y consecuencias dependió en su momento la continuidad del proyecto tal como se concibió.

El cambio de instalaciones

Fue obligado por circunstancias emergentes cuestionó el tipo de convivencia que se había logrado establecer en las primeras instalaciones en las cuales la cercanía con los niños, el tamaño de los grupos y los espacios mismos propiciaban el encuentro, el seguimiento y el conocimiento mutuo entre todos los actores escolares; condiciones óptimas para lograr los propósitos del proyecto. El cambio a otro rumbo de la ciudad modificó el tipo de familias que le interesó entrar a la escuela, pues se mudaron a una zona de mayor nivel económico. Obligó a aumentar el número de alumnos pues los gastos fijos crecieron y sólo con más alumnos era posible enfrentarlos. Ese mayor número de alumnos en los grupos implicó una serie de cuestiones prácticas para mantener una convivencia escolar tal como el proyecto la necesitaba. Este hecho implicó incluso modificaciones y adaptaciones físicas, administrativas, nuevo personal y sobretodo aceptar una mayor distancia “social” entre los ideales y creencias que sustentan el proyecto con las realidades de una población escolar con expectativas de vida un tanto diferentes de las que se asumen en los supuestos del proyecto educativo. Esta decisión puso en riesgo el proyecto, sobretodo en los años inmediatos al cambio, que ahora ha sido superado. Una de las prácticas clave para tal superación ha sido la aceptación de las familias y el proceso de diálogo entre las directoras y los padres / madres a fin de lograr un conocimiento mutuo mínimo, para lograr que conozcan las implicaciones prácticas del proyecto.

Un ejemplo que da cuenta de la dificultad lo comparte una de las directoras en la entrevista: *“yo uso esta postura laica y abierta para “asustar” a las personas cuando creo que no les conviene este proyecto y que no entienden de este proyecto (...) Y también lo uso para convencer a las personas que creo que cabrían en este proyecto y que sería parte de lo que ellos creen, y que no han logrado ubicarlo mucho.*¹⁷

“...les decimos a los papás [que] aquí se habla de todo en la asamblea (espacio diario para los chavos al iniciar el día de trabajo)... también de sexo, de aborto, de masturbación... todos los temas... se tiene que explicar así porque eso quiere decir: que se habla de todo. La gente cree que... hay temas que no se

¹⁷ Entrevista a directoras, 28 de septiembre, 2007, p. 3

hablan delante de los niños, hay realidades que no se tocan. No. [Acá] se tocan todas las realidades, claro desde el interés de los niños. Si no hay nunca interés de los niños, no se habla nunca de eso porque no lo traen a la asamblea. Pero si lo traen a la asamblea, no hay forma... se toca¹⁸."

La incorporación de la enseñanza del inglés.

En un momento dado se planteó a las responsables una demanda social de parte de las familias: la enseñanza del inglés. El proyecto se enfrentó a lo que consideraron una contradicción con los supuestos del proyecto. Por un lado, una parte de los responsables no consideraban que el conocimiento de una segunda lengua fuera necesario y menos el idioma inglés. Se pensaba que los niños aprenderían el inglés una vez que les fuera requerido por sus objetivos y propósitos de desarrollo personal. Además, se pensaba que la enseñanza del inglés podría propiciar un cierto interés en los alumnos por algunas costumbres extralógicas tales como la "fiesta de brujas" que son, al menos en México, pretextos francamente consumistas; y tal está alejado de la idea, sostenida en la escuela, de valorar las propias costumbres nacionales y las tradiciones festivas nacionales. Por otra parte, otros consideraban la conveniencia de aceptar lo que era una demanda explícita de numerosas familias que veían, además, una insuficiencia de la escuela en la ausencia de tal enseñanza si se comparaba con la oferta de otras escuelas similares.

Parecía que los supuestos pedagógicos del proyecto eran impracticables en la enseñanza de una materia cuyo aprendizaje depende de la memoria en gran medida. Además, al pensar en las dificultades que tendrían los niños con alguna discapacidad para aprender el segundo idioma, sería necesario aceptar que no lo aprendieran, con lo cual se contradecía el propósito de inclusión tan importante en el proyecto. Sin embargo, las dudas no tenían un sustento empírico y los responsables tomaron la decisión de aceptar el reto: intentar la enseñanza del idioma inglés con los supuestos de Huellas, y aceptar que los niños con discapacidad no se sometieran a esos cursos en tanto no se disiparan las dudas fundamentales. Al

¹⁸ Ídem p.5

momento de la entrevista, ya han sido varios los maestros invitados y los responsables aun no están satisfechos con los procesos y resultados obtenidos.

El cambio de filosofía.

A pregunta concreta un profesor señala que *“... cuando cambiamos de filosofía constructivista a filosofía socio-constructivista, eso sí fue como redirigir todo lo que teníamos como metas aquí en la escuela. Entonces sí fue un giro totalmente... muy discutido y muy trascendental (...) Creo que se propició un poco más la socialización entre los chavos del aprendizaje... fue una de las cosas que benefició mucho al proyecto de la escuela”*. La importancia del cambio estuvo en que la relación de profesores – alumnos se modificó de estar mediada por “talleres” en los cuales los maestros se dedicaban a una materia (matemáticas, ciencias naturales, etcétera), a una relación mediada por un grupo a la manera acostumbrada, pues los maestros pudieron seguir el proceso completo de los alumnos y no sólo el proceso parcial de aprender una asignatura. En las palabras de un docente: *“...se me hace muy importante e interesante trabajar solamente con un grupo donde se pueda dar atención directa y estar pues atentos a cada niño en todos los procesos”*.

2. Una decisión conflictiva: Participar en el Proyecto Roma¹⁹.

Esta decisión fue seleccionada por las directoras como el ejemplo de conflicto que puso en riesgo el proyecto. Se plantea como una dificultad entre el objetivo (histórico) de aceptar e incluir niños con dificultad de aprendizaje, en este caso niños o niñas con síndrome Down y la cuestión de atender e invertir en atender todas las cuestiones prácticas que demandaba la aceptación de tales niños. La escuela desde sus inicios incluye niños con discapacidades de manera congruente con sus ideales y creencias. La decisión fue entrar al proyecto Roma.

Dinámica de resolución.

¹⁹ Este apartado está basado en las respuestas de las directoras al cuestionario que se les propuso.

- Estuvieron implicadas las socias, siete personas, y se trato de involucrar a los maestros de los cuales participaron la mayoría.
- La discusión estuvo centrada en un dilema ético: Queremos hacerlo, nos toca - como escuela - hacerlo, *versus*, aunque queramos, si no sabemos cómo hacerlo, no debemos aceptarlo.
- La decisión se tomo por mayoría de votos de las socias. Se impuso la mayoría. La imposición obligó a intentar procesos de convencimiento y persuasión entre los actores, pues la imposición afectó los procesos personales, sobretodo de quienes no se sintieron considerados en la relación, la toma de decisiones y la priorización de criterios.
- La imposición distanció a ambas partes (aceptantes y no) y tuvo que ser la misma dinámica de convivencia y trabajo lo que permitió sacar adelante la decisión tomada. Después de discusiones, incluso ásperas, se despersonalizó la situación y se paso a aceptarla como un asunto de trabajo que enriquece, en términos sociales y humanos, a toda la comunidad educativa.

Consecuencias genéricas.

- La decisión afectaba a toda la comunidad educativa pero estaban implicadas sólo las socias, siete personas. La invitación del Proyecto Roma convocó a la mayoría de las socias a cuestionarse y re - plantearse la posibilidad de incluir e integrar, también, a niños con síndrome Down.
- Las consecuencias previstas y que entraron en juego fueron: Dificultades en las relaciones personales y laborales; en la formación y capacitación de docentes; en el manejo y comunicación de grupo; en el seguimiento y apoyo personal para cada niño. Además, el impacto negativo para la imagen de la escuela y el gasto en adecuaciones físicas. Del lado positivo se veían la sensibilización y aceptación hacia la diversidad en la comunidad educativa y el mayor interés y aprendizaje de los maestros y socias.

- Las consecuencias no previstas fueron: Gasto en personal, reducción en el número de niños que solicitan el preescolar, el nulo apoyo y seguimiento del proyecto Roma y su incapacidad para ofrecer estrategias para atender las dificultades que enfrentaron los maestros; lo cual produjo cansancio, frustración y desmotivación de los maestros. Además, los retos y dificultades de aprendizaje, socialización y convivencia fueron mayores a lo que se pensó.

Consecuencias para la convivencia.

- La convivencia institucional fue cuestionada pues supuso exigencia de atender solicitudes, asesorías, capacitación a los docentes en herramientas de apoyo y atención especial a los padres / madres. Las relaciones interpersonales y laborales cambiaron: se hicieron menos afectivas, más dedicadas a la tarea y cada socia pasó a resolver sus problemas de trabajo como le parece pertinente.
- El clima de convivencia, en el corto plazo, se tensó, pues se generaron procesos sancionadores (descalificación, aislamiento, enjuiciamiento) para quienes no aceptaban y procesos de reconocimiento para quienes sí aceptaban (aceptación social, alabanzas y juicios enaltecidos). En el plazo más largo y en la medida que las socias “no consideradas” aceptaron la decisión como un hecho, la convivencia se recuperó.
- El proyecto no cambió ni su misión, visión y propuesta pedagógica. Se dio un periodo de mucho gasto económico y la decisión, sin ser el único factor, influyó en la disminución de familias que solicitan entrar a preescolar. Por otra parte se profesionalizaron todos los puestos incluso los que desempeñan algunas socias.
- Ha exigido el cuestionamiento, la reflexión y la transformación de valores y creencias para toda la comunidad educativa. Los alumnos y sus familias comparan modelos de vida entre escuela, la casa y la sociedad con saldos mixtos, lo cual ha suscitado la necesidad de intencionar acciones específicas para la convivencia y la integración e invitar a la comunidad a participar.

V. PRELIMINARES DE UNA INTERPRETACIÓN. RETOS, LECCIONES APRENDIDAS Y MEJORAS.

Lecciones

El proceso de indagación y los hallazgos encontrados en el caso Huellas permite identificar tres procesos de gestión que se revelan clave para mantener y enriquecer el propósito innovador.

1. En primer lugar Huellas se revela como una institución que ve la innovación incardinada en el proyecto mismo. Se trata de una innovación – proyecto diferente de una innovación – evento o búsqueda al lado del proyecto institucional. Por eso toda la gestión está involucrada en la consecución de los propósitos innovadores. Importan tantos los procesos “fuertes” tales como la aceptación de las familias o las decisiones de filosofía educativa como los procesos que instauran la cotidianidad tal como el lenguaje utilizado en los intercambios entre alumnos y maestros.

Por ejemplo, véase la siguiente viñeta en la cual las directoras hacen ver cómo es necesario gestionar detalles, quizá mínimos pero importantes, para modificar costumbres de un profesor incongruentes con el propósito innovador: “... algunos maestros lo traen en la sangre, entonces en lugar de decirle al chavo: ‘A ver vamos haciendo un compromiso’ le dicen: ‘¿Qué me vas a prometer, qué vas a hacer? ... ¿Pareciera que no pero tienes que parar y decir, `oye, a ver, no te está prometiendo nada... no? Es un compromiso, un trato, un acuerdo, pero no es una promesa... no tiene nada que ver la promesa’... continuamente tenemos que estar muy atentos al discurso que tienen los maestros en el trato con los niños para irlo transformando, y si no le lo cuestionas, si no le dices pues lo sigue repitiendo y diciendo...”.²⁰

²⁰ Entrevista a las directoras, 28 de septiembre, 2007 p.3

2. En segundo lugar el seguimiento cercano, puntual y permanente de los actores.
 - a. Seguimiento de los alumnos y sus procesos de formación son claves en la gestión de la innovación. El ejercicio de la disciplina y el proceso de construcción de reglas comunes para la convivencia escolar es uno de los escenarios donde eso se vuelve crucial pues ahí puede quebrarse con facilidad la congruencia de las acciones institucionales de la dirección y de los profesores.
 - b. También el ejercicio cotidiano de la reflexión en los procesos académicos es crucial para aplicar el mensaje de criticidad y creatividad requerido por una la innovación que pretende un aprendizaje reflexivo y transformador de la realidad mediante la forma como los alumnos se comportan en la sociedad.
 - c. Los padres / madres fueron los que ofrecieron las evidencias más claras de la existencia y presencia de este elemento de la gestión escolar. Por ejemplo, fueron claros al sustentar con ejemplos de la vida cotidiana familiar o comunitaria cómo sus hijos se desenvuelven con absoluta seguridad, entre adultos sea en conversaciones o en situaciones cotidianas en las que pueden intervenir con seguridad cuando desean aportar su opinión y criticar con claridad cuando se pasa por alguna norma de comportamiento socialmente aceptada, tal como tomar turno para hablar, respetar una fila para comprar o entrar o dialogar los acuerdos.
 - d. Las directoras por su parte fueron enfáticas que no hay una “receta” establecida para cada caso, por ejemplo, de transgresión de normas, sino criterios claros: reparar el daño y reflexionar para aprender. Al indagar, por ejemplo, por la posibilidad de sistematizar los sucesos y prácticas relativos a las relaciones entre niños y maestros con los niños en situación de discapacidad, las directoras enfatizaron primero que de todos los niños se lleva un portafolio con sus evaluaciones, avances y demás elementos que permiten estudiar y reconocer lo que cada uno hace y lo que a

cada uno se le propone y en segundo término manifestaron su preocupación por la posibilidad de “tratar diferente” a ciertos niños sólo por causa de su situación de diversidad. Esto lleva a enfatizar más la importancia del seguimiento de los sucesos y avatares de la vida cotidiana escolar y los avatares que inciden en la convivencia. Durante la investigación se observó en un festival escolar cómo los niños participaban del foro con toda naturalidad y seguridad, sin temor al micrófono o a pronunciar sus ideas y puntos de vista. Y de manera similar se observó en las aulas la confianza con la cual conviven y comparten con los niños en situación de diversidad sin protegerlos y a la vez con cuidado por ellos.

3. En tercer lugar, por último en esta aportación preliminar, un punto crucial de la gestión, no resuelto y de tensión permanente, es la contradicción o tensión que se genera entre una convivencia escolar constituida con prácticas mayormente congruentes con los valores e ideales predicados y una convivencia familiar y social agresiva, individualista, violatoria de normas y acuerdos, contraria al respeto y la reflexión.

En boca de un padre entrevistado queda clara la preocupación: *“Creo que es muy importante el cómo nos están viendo y cómo lo vamos viviendo... esa integración,... a mí me preocuparía un poquito más que esto se convirtiera en la “Isla de la Fantasía” (alude a un programa de televisión) ...aquí vivimos cosas maravillosas, ...todo buena onda y cuando sales y te enfrentas al mundo real, que la gente no está en el mismo tenor que tú, vale “gorro” [lo aprendido y asimilado]. Creo que de repente eso les puede pasar un poco a los chavos ¿no?”.*²¹

La gestión de la tensión contradictoria implica una alta dosis de vigilancia y supervisión muy alta, que sólo es posible conseguirla en permanente diálogo entre los actores, para procesar y reflexionar sobre cualquier situación emergente que pueda

²¹ Entrevista a los Padres / Madres 14 de noviembre 2007, p. 6

romper el equilibrio entre la búsqueda de la innovación y las realidades externas.

Algunas expresiones de las directoras dejan claro lo crucial de este elemento de la gestión el cual parece hacerse posible a partir de una cierta creencia que está a la base del proyecto y desde la cual es posible manejar la tensión y la contradicción: *“Si yo tuviera que dejarle un escrito a alguien que viene por ejemplo a la escuela y [me] dice, tú ya vete yo le sigo, yo lo titularía así: “Cómo desarrollarnos todas las personas aquí adentro de una manera armónica y feliz, pero siempre considerando a los demás”, y sí, yo creo que sí podríamos... de hecho lo hemos hecho en algunos cursos de cómo lo organizamos...”*.²²

*“Yo me quedaba pensando porqué ha habido otras personas que han estado con nosotros a lo largo de la historia de Huellas, y ahora trabajan en otras instituciones educativas y no logran finalmente repetir el proyecto... porque sí ha pasado. [No] quiero decir que estamos aquí las que más creemos en el proyecto, pero sí creo que tiene que ir más allá del discurso... estamos todos los que tenemos que estar pues, y se está en la vivencia de todos los días..., haciendo cosas no nada más la parte ideológica, entonces yo creo que por eso está.”*²³

*“Todos creemos en lo que estamos haciendo y hemos logrado que todos crean en lo que estamos haciendo por la escuela. Si yo llego a una institución educativa en donde no todos creen y no todos van a poner de su parte por lograrlo, pues no se puede repetir el modelo porque el modelo es nuestro, es de todos y todos tenemos que creer en él para poder vivirlo así. Porque si yo te ordeno que consideres al otro, entonces ya soy incongruente con mi propia propuesta, ¿me explico?”*²⁴

Retos o Tensiones

²² Entrevista a las directoras 28 de septiembre, 2007, p. 7

²³ Ídem p. 7

²⁴ Ídem p.7

1. La actividad escolar y de gestión cuando se privilegia el logro de propósitos innovadores enfrenta en primer lugar el reto de *mantener* un conjunto de procedimientos y rutinas con alto grado de congruencia con el propósito innovador. De otro modo la rutina puede deteriorar fuertemente el significado nuevo y perder fuerza. Por ejemplo, puede suceder que la innovación se vuelva una “regla”: innovamos porque es la regla. De ahí a la pérdida de sentido sólo hay un paso. Se puede visualizar de la siguiente manera, al menos para el caso de Huellas: Considerar al otro como persona igual y respetable o surge de tu convencimiento y creencia o no llega a constituirse. “Si yo (directivo a maestro, maestro a alumno, padre a hijo) te ordeno que consideres al otro, entonces ya soy incongruente con mi propia propuesta”.
2. Una segunda dimensión de los retos es la *renovar*. Mantener la congruencia no es fácil si los escenarios institucionales no se renuevan. Las escuelas tienen en el ingreso de nuevos alumnos y el egreso de las generaciones que terminan ciclos, un factor que ayuda a renovarse pues los nuevos son personas dispuestas a enterarse y a entregarse al proyecto escolar que la institución les presenta. Desde luego los alumnos mismos son una renovación, en cuanto personas dispuestas a apropiarse de ese misterio que es la escuela y sus hábitos. Los padres / madres por el compromiso con sus hijos serán, al menos de inicio, personas dispuestas a colaborar con la escuela. Con todo la demanda de innovación que supone un reto cultural cotidiano y un cultivar un pensamiento “contracultural” frente a las costumbres usuales del medio social vigente lleva a las preguntas por el cómo hacer concreto cotidiano. Por ejemplo: Cómo desarrollarnos todas las personas aquí en esta escuela de manera armónica... “siempre considerando a los demás”. Las tensiones y las soluciones imitativas o autoritarias a éstas son las actitudes fáciles y las más contrarias a la innovación.
3. El tercer reto es *impactar*, es decir, conmover. La innovación, al menos tal como la explica Huellas implica ir más allá del

discurso y la complacencia con las instrucciones o las indicaciones institucionales. Es decir, llama a la persona. Sin embargo, eso implica creer en la educación y en la escuela como “vehículos” o mediaciones para conseguir fines personales o familiares y no sólo un camino “acostumbrado” en la sociedad para pasar a las verdaderas etapas de realización. En ocasiones los padres /madres toleran y soportan todo lo pide la escuela con tal de que sus hijos tengan la certificación y puedan seguir adelante en el proceso de hacerse cargo de negocios o costumbres familiares.

Recomendaciones

Se pueden visualizar tres campos de mejora de la innovación en Huellas.

1. El primero consiste en profundizar en la conceptualización de socialización, y sus consecuencias prácticas, implicada en la profundidad de los cambios exigidos a los actores educativos y traducir los hallazgos al aula y a las formas de convivencia ya usuales en la institución. Hay una cierta afinidad con la filosofía de Huellas pues se trata de una socialización, “constructiva” permanente de relaciones sociales a veces opuestas a lo frecuente, lo usual, lo común. Son factores clave para mantener viva la innovación las prácticas escolares, la relación de los actores con el mundo socio cultural en el que se está inserto y la promoción de la capacidad crítica, a la altura de los alumnos. Sin embargo, hacer todo esta innovación sin ese marco de una “nueva” socialización puede no trascender a crear nuevas costumbres y nuevos usos culturales y puede quedar en intento. Sin duda implica una vigilancia permanente del tema sobre todo en la relación con los padres/madres y maestros que son quienes viven de cerca las dificultades cotidianas de la socialización anterior.

2. En segundo lugar la mejora pasa por un desarrollo ético - político de la educación, basado en la "alteridad". Se trata de "ir más allá" de la diversidad y la diferencia. Las concepciones del otro como un ser confrontador y aun agresor pervierten la posibilidad de una relación no - contractualista. Y sostener el contrato social como base ética de las relaciones sociales impide limitar o atenuar en su raíz el individualismo. La posibilidad de otro visto de un nosotros permite relacionarse con él a partir de la experiencia primera de "nosotros estamos aquí". Juntos, alrededor de la colectividad del nosotros y rodeados, acogidos, por la realidad del aquí. Con esta base es pensable el otro como un sujeto "sapiencial" con el cual, es posible centrarse en la primacía de la construcción del "nosotros actuante en el aquí" sin otra receta que no aquella que resulta de la experiencia colectiva adquirida precisamente en el intento de hacer juntos, experiencia que ordenada, reconocida, simbolizada y razonada produce la "sabiduría" necesaria para que sea la experiencia la base de la sabiduría que nos permitirá hacer más experiencias, sin primacía de uno sobre otros, sin agresión de entrada y sin dejar fuera todo lo que cada otro ha movilizado en el proceso sapiencial. Si este marco preside la reflexión, la confrontación con otros agresivos, violentos y confrontantes no será sino una experiencia que alimenta la sabiduría pero que no rompe el propósito de otra socialización, sino que lo edifica con todo y sus dificultades. Se puede decir que la mejora de la innovación requiere resolver la convivencia acotada a quien la experimenta para transferirla o hacerla inteligible y vivible por el otro que no ha tenido la experiencia Huellas. Para esto es necesaria una nueva base ética capaz de producir simultáneamente el aprendizaje desde la convivencia y las bases para hacer posible la transferencia, es decir para lograrlo con todos, sobre todo con quien no tiene esa experiencia Huellas.
3. El tercer campo consiste en recrear los símbolos asociados a la construcción colectiva. Las nuevas formas de convivencia no se forjan con mero voluntarismo de acatar las normas y los deberes virtuosos tal y como los casos, en específico el de Huellas, lo

demuestran. Menos en un entorno social individualista y competitivo. La referencia a los valores implicados en la promoción de una convivencia armónica o “convival” no tendrá bases duraderas sin tomarle cuentas a la ruptura de la dimensión simbólica que vive una sociedad de la imagen, sin símbolos. La gran hazaña educativa del siglo XX fue realizar una socialización centrada en los símbolos nacionales y en la identidad “fronteras adentro” cuyo símbolo patriótico derrotó todo intento de división y de cuestionamiento de los guardianes del símbolo. La ruptura de esta simbología por la violencia y la imposición puso las bases de una ruptura moral y un abarato los valores morales. La imagen lo hizo posible al hacer visible todo lo controlado por los dominadores del símbolo. Roto el símbolo y rotos los valores, no es posible componerlos de nuevo sólo con base en resignificación valoral, pues se hace necesaria una recomposición de la construcción de una “nueva” dimensión simbólica. (Antes que una “nueva” dimensión valoral), capaz de renovar los símbolos y por consecuencia las relaciones sociales y los valores que las inspiran: Lo global no sustituye a lo nacional. La información no suple a la comunicación. El conocimiento no sustituye a la persona. ¿Cuáles símbolos nuevos? No se sabe con certeza, aunque los nuevos movimientos sociales anuncian otra forma de sentir (¿simbolizar?) la realidad: el neo-feminismo suscita una nueva noción de igualdad; el cuidado del medio ambiente resucita la trascendencia, lo que no será visible y disfrutable para el cuidador; la ciudadanía mundial resignifica la cercanía; la convivencia reconstituye el compartir; los neo-comunitaristas atemperan el liberalismo; en fin, la ética mundial resucita el perdón antes que el olvido como símbolo de fraternidad. El reto para la escuela innovadora es incorporar, integrar, estos pre-símbolos, si así les podemos llamar, a la construcción de la convivencia vivencial: neo-igualdad, compartir, perdón, fraternidad, comunidad, cercanía, trascendencia en cuanto continente que acoge la vida social.

Apéndice

Entrevistas finales con el equipo escolar

Una vez escrita la primera versión del informe del caso Huellas se entregó el documento a las directoras para su estudio y corrección. Las directoras decidieron que el informe recogía convenientemente lo investigado y que con base en ese Informe se procediera a la entrevista con padres / madres y con el colectivo de maestros. En un momento posterior ha habido ocasión de recoger como les ha resultado una novedad excitante la interpretación de los investigadores que propone que Huellas busca una “resignificación de la cotidianeidad escolar”. Y han prometido reflexionar sobre el tema.

Se preparó una presentación gráfica del informe y se presentó en sesiones distintas a los padres y a los maestros. En ambos casos se entregó, además, los datos arrojados por los cuestionarios individuales.

La sesión con los padres se realizó con algunas ausencias de los padres entrevistados por razones de trabajo o viaje. La presentación de los elementos del informe se hizo de manera dialogada, de tal manera que los asistentes pudieran intervenir, preguntar, aclarar o completar. Los padres mostraron conformidad con las diferentes partes del informe. El sentimiento general fue de aliento por ver reflejadas sus aportaciones y las preocupaciones e inquietudes que manifestaron en la entrevista y cuestionarios. Manifestaron su acuerdo con los retos que tiene Huellas y el efecto inmediato fue en palabras de una madre “vale la pena dedicarse a reforzar y mejorar el proyecto”. La conversación de los padres /madres mostró su satisfacción y renovó su compromiso.

La sesión con los maestros fue interesante a partir de una característica encontrada: Los maestros de Huellas nunca mencionaron que “dan clase”. Realizan muchas tareas y abordan muchos temas pero nunca apareció en su discurso esa expresión. Al escuchar este detalle recogido e identificado por los investigadores, los maestros encontraron el sentido de los elementos aportados por el estudio. También, de manera semejante a los padres / madres mostraron su conformidad con los elementos identificados por el estudio y aceptaron como válidos los retos que a ellos les conciernen. Y la necesidad de profundizar más a

partir de los aportes del estudio. A pregunta expresa por su parte se les presentaron algunos elementos importantes de los otros casos del estudio UNESCO - CONVIVE. Para cubrir este aspecto se les entregará el reporte de los casos para que lo revisen por si mismos y revisar los aprendizajes que obtienen de la lectura, posteriormente.

Por último, se han mantenido conversaciones con una de las directoras para tomar acuerdos de actividades de seguimiento al estudio que permitan revisar las recomendaciones, las lecciones aprendidas y los hallazgos de todo el estudio latinoamericano. Por ahora se revisará el reporte de todos los casos y después del seminario de Santiago se tendrá una sesión de trabajo para tomar decisiones sobre posibles formas de darle continuidad al tema.