

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



La gestión de la convivencia democrática en una escuela privada del distrito de La Molina en Lima desde la mirada del director general

Trabajo de suficiencia profesional para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Filosofía y Ciencias Sociales que presenta:

Jose Gorky Taramona Bravo

Asesor:

Alex Oswaldo Sanchez Huarcaya

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis/el trabajo de investigación titulado

La gestión de la convivencia democrática en una escuela privada del distrito de La Molina en Lima desde la mirada del director general,

del autor: José Gorky Taramona Bravo,

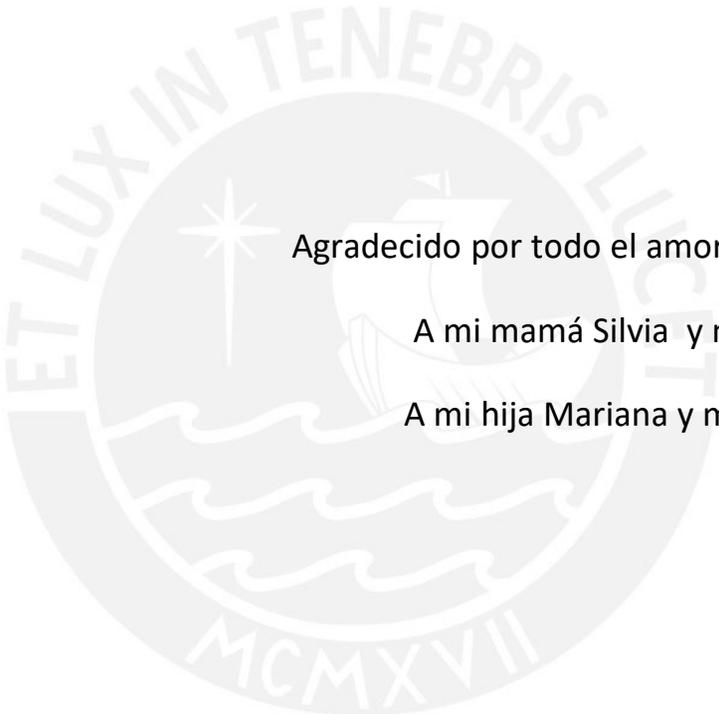
.....
.....

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/11/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 15 de noviembre de 2023

Apellidos y nombres del asesor: Sánchez Huarcaya, Alex Oswaldo	
DNI: 09908627	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3902-5902	



Agradecido por todo el amor y cariño recibido

A mi mamá Silvia y mi papá Pepe (†).

A mi hija Mariana y mi hijo José María.

Agradecimientos

A mi familia, por el cariño de siempre y el aliento constante en todas las actividades que he emprendido.

A mi asesor, Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, por su sabiduría en la conducción del proceso, así como también su permanente apoyo y sus valiosos aportes.

A la coordinadora del Programa de Titulación PUCP, Mg. Katya Hurtado Cordero, por impulsarme a realizar este trabajo y su constante preocupación, asesoría y seguimiento a todos los participantes.

A los y las alumnas del colegio Jean Le Boulch, que son la fuente de inspiración de este trabajo, gracias a su comprensión, a su activa participación y compromiso, es posible contar esta experiencia.

A los y las maestras del colegio Jean Le Boulch, por su apertura, aportes y confianza en la posibilidad de establecer relaciones democráticas y más humanas con las y los alumnos, en base al diálogo, la escucha, acuerdos y compromisos.

A todos los trabajadores del colegio Jean Le Boulch por su esfuerzo y su valiosa colaboración para realizar esta experiencia de convivencia democrática en la escuela.

A todas las familias del colegio Jean Le Boulch por su confianza y aportes al desarrollo de una educación diferente para sus hijos.

RESUMEN

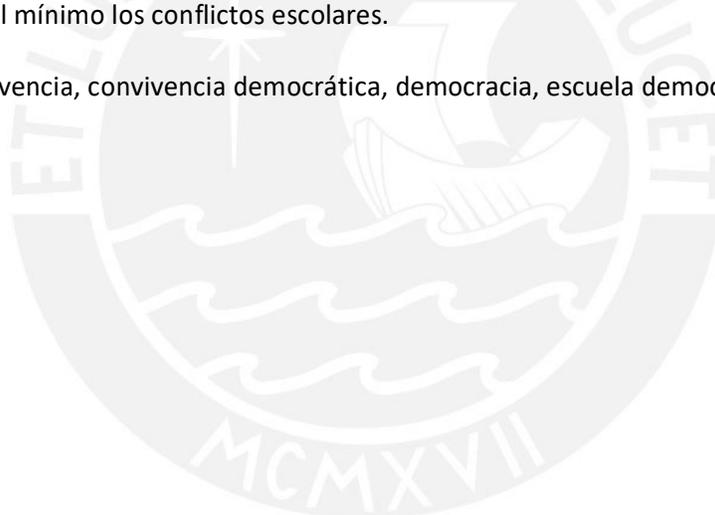
La convivencia es un fenómeno histórico-social intrínseco a los seres humanos por su necesidad de sobrevivencia y de compartir con el otro en comunidad. La escuela es un espacio de convivencia por excelencia, debido a que en todas sus actividades educativas está presente y, además, es el lugar ideal para ir aprendiendo a convivir con el otro. Si en este proceso prima el respeto mutuo, la igualdad, el diálogo, se escucha la voz de los y las niñas se puede generar en la escuela un ambiente amable para llegar acuerdos y compromisos en beneficio de toda la comunidad, es decir, una convivencia democrática, que es un ambiente ideal para desarrollar todo tipo de aprendizajes.

El presente trabajo de suficiencia profesional tiene como objetivo el describir y analizar la gestión de una experiencia de convivencia democrática en una escuela privada de Lima con alumnos de Inicial hasta la Secundaria narrada desde la mirada del director de la escuela.

La metodología utilizada contó con cinco fases: identificar una experiencia significativa en el desarrollo profesional, describirla y narrarla reflexivamente en base a una revisión bibliográfica de los conceptos teóricos, teorías y enfoques que sustentan la experiencia.

Los resultados encontrados señalan que es importante el compromiso y coherencia del gestor y de todo el equipo educativo con la propuesta para realizar una gestión adecuada de la experiencia. También, se requiere una constante formación e intercambio de ideas de la comunidad para generar un ambiente amable que reduzca al mínimo los conflictos escolares.

Palabras claves: convivencia, convivencia democrática, democracia, escuela democrática.

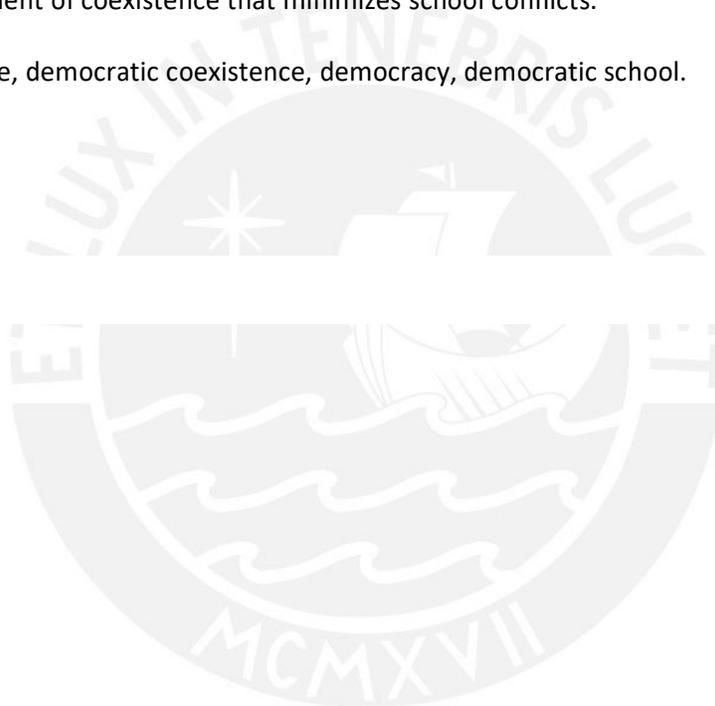


SUMMARY

Coexistence is an intrinsic social and historical phenomenon among human beings. It emerges from their need to survive and share with others in a community. The school is an excellent place for coexistence, as it is present in all its educational activities and is an ideal place to learn how to live with others. If the school prioritizes mutual respect, equality, dialogue, and the voice of the students, a friendly and democratic environment can be generated, conducive to all types of learning.

This professional proficiency work aims to describe and analyze the management of a democratic coexistence experience in a private school in Lima, from the school director's perspective. The methodology involved identifying a significant experience in professional development, describing it, and reflecting on it based on a bibliographic review of relevant theoretical concepts, theories, and approaches. The results indicate that adequate experience management requires commitment and coherence from the manager and the entire educational team. Constant training and idea exchange are necessary to generate an environment of coexistence that minimizes school conflicts.

Keywords: coexistence, democratic coexistence, democracy, democratic school.



Índice

PRESENTACIÓN.....	6
1. Descripción De La Experiencia Docente Significativa	9
1.1. Identificación y contextualización de la experiencia significativa docente	9
1.2 Justificación de la experiencia significativa docente	14
2. Narración y reflexión en torno a la gestión de la convivencia democrática en una escuela privada del distrito de La Molina en Lima desde la mirada del director general	20
2.1 Fundamentación teórica que sustenta la Gestión de la Convivencia Democrática en una escuela privada en La Molina en Lima	20
2.1.1 Convivencia democrática en la escuela	20
2.1.2 Gestión escolar y Proyecto Institucional Educativo	28
2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia significativa docente	32
3. Contribución de La Facultad de Educación PUCP al Desarrollo Profesional Docente	58
3.1 La Reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación	58
3.2. Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación	61
Conclusiones	65
Referencias.....	67
ANEXOS	70

Índice de tablas

Tabla N°1: Experiencia significativa docente	14
Tabla N°2: Características de las experiencias significativas	15
TABLA N° 3.....	52

PRESENTACIÓN

El trabajo de suficiencia profesional que se presenta es una modalidad de titulación para que los bachilleres que cursaron el Plan Especial de Educación puedan obtener la Licenciatura en Educación al demostrar y documentar el dominio de las competencias profesionales adquiridas en la formación, a través de un informe de una experiencia significativa a lo largo de su ejercicio profesional.

En ese sentido, este trabajo es el resultado de una experiencia de gestión de convivencia democrática de una escuela privada en Lima a lo largo de quince años como director general, que contó con la participación de todos y todas las docentes, estudiantes y familias.

Durante este periodo se llegó a comprender que la escuela era, sobre todo, un espacio de convivencia en el que se transforman como personas, los docentes y los estudiantes, ya sea en las clases, en el patio o en cualquier ambiente de la escuela que se encontraran. Al comprender a la escuela como un espacio de convivencia, se observa también, que la participación, el intercambio de ideas, el escucharnos en distintas actividades con todos y todas las involucradas, posibilitaba que la escuela sea un ambiente amable para compartir y transformarnos en ella cotidianamente.

Es así, como se fue configurando una convivencia democrática, a partir de la idea y convicción de que un ambiente amable, caracterizado por relaciones de respeto mutuo, es decir, donde todos y todas puedan expresarse, escucharse, lograr acuerdos y compromisos, es un espacio propicio para vivir una infancia y adolescencia agradables, que promueve el desarrollo óptimo de la enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes.

Con el paso de los años, se ha podido constatar que dicho contexto ha propiciado que las niñas, niños y adolescentes expresen frases como “me gusta mi colegio” o “yo quiero ir todos los días al colegio” (Anexo N°1: Video sobre las percepciones de los estudiantes de su escuela) pues valoran y reconocen en su escuela un ambiente amable y seguro al que sienten comprometidos.

Esto motivó al director general a compartir la forma cómo se ha desarrollado la gestión de esta experiencia como alternativa a la forma usual de regular el comportamiento de las y los niños a través de la obediencia al adulto, los premios y castigos, que son usados con frecuencia en la escuela tradicional para regular o normar la convivencia.

Con tal motivo, en este trabajo se trata de dar cuenta de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se ha gestionado la experiencia institucional de convivencia democrática en una escuela privada del distrito de La Molina en Lima desde la mirada del director general? Los objetivos son los siguientes:

- Describir el contexto de la gestión de una experiencia institucional de convivencia democrática en una escuela privada del distrito de La Molina el departamento de Lima.
- Analizar la gestión de una experiencia institucional de convivencia democrática en una escuela privada del distrito de La Molina en el departamento de Lima.
- Explicar los aportes a la Facultad de Educación PUCP (FAE) sobre la gestión de la experiencia institucional de propuesta formativa de convivencia democrática en una escuela privada del distrito de La Molina del departamento de Lima.

La metodología utilizada tuvo cinco fases: la primera, fue identificar una experiencia profesional significativa en la escuela, habiendo escogido la de gestión de la convivencia democrática que respondía a los criterios planteados. En la segunda fase, se describió lo sucedido a lo largo de más 10 años y cómo se fueron abordando y superando los retos de la experiencia. En la tercera fase, se realizó una revisión bibliográfica para identificar los conceptos teóricos, teorías y enfoques que sustentan la experiencia. En la cuarta fase, se llevó a cabo la narración reflexiva y crítica de la experiencia y finalmente en la quinta fase, se señaló los aportes de la formación en Educación de la PUCP que han influido en la experiencia profesional del autor y, también, se señalan algunas propuestas para optimizar la formación de FAE PUCP.

Los resultados encontrados señalan que es importante el compromiso y coherencia del gestor y de todo el equipo educativo con la propuesta educativa para realizar una gestión adecuada de la experiencia.

Para lograr inspirar e involucrar a todo el equipo educativo se requiere una constante formación con talleres teóricos y prácticos de Ética, así como también, el desarrollo reuniones de convivencia con los y las maestras para intercambiar ideas y tomar decisiones conjuntas. De la misma manera, el trabajo con los y las alumnas involucraba su participación a través del diálogo, escuchar sus propuestas y debatirlas para llegar a acuerdos y compromisos que beneficiaban a toda la comunidad. En ese sentido, los y las alumnas mostraron buena disposición y facilitaron esta experiencia de convivencia democrática que generó un ambiente más amable en la escuela reduciéndose considerablemente los conflictos entre alumnos y alumnas y, también, con los y las maestras.

Por otro lado, el director general considera que los resultados de esta experiencia podrían consolidarse un poco más, con un trabajo sistemático con las familias; lo que considera que es un aspecto pendiente de esta experiencia, que requerirá mayor investigación, discusión y búsqueda del camino más adecuado para una mayor comprensión y compromiso de las familias de la escuela con este tipo de experiencias.

1. Descripción De La Experiencia Docente Significativa

En este primer capítulo, se pretende contextualizar la experiencia significativa de la convivencia democrática en una escuela del distrito de La Molina en Lima. En primer lugar, se describirá los aspectos generales de la experiencia, tales como la ubicación, los niveles educativos, el tipo de gestión, entre otros. La segunda parte, estará relacionada con la filosofía y metodología de la escuela donde se desarrolla la experiencia, sus inicios, fundamentos pedagógicos, así como las diversas actividades que han sido marco para el desarrollo de una convivencia democrática en la escuela.

1.1. Identificación y contextualización de la experiencia significativa docente

La experiencia de convivencia democrática en la escuela que se va a presentar en este trabajo se desarrolla bajo las siguientes características:

- UGEL N ° 6 del distrito de Ate
- Niveles educativos: Inicial, Primaria y Secundaria.
- Tipo de gestión: Privada.
- Ubicación de la escuela: La Molina
- Número de alumnos aproximado: 500.
- Número de docentes aproximado: 70.
- Nivel socioeconómico de la población escolar: medio – medio alto.
- Metodología educativa: Educación por el Movimiento.
- Horario de clases: 8:00 a.m. a 3:00 p.m. (talleres opcionales: 3:00 p.m. a 5:30 p.m.)

Esta escuela inició sus labores en 1984, y se fundó con el objetivo de ser una “escuela viva y democrática”. Durante su desarrollo y evolución, ha ido forjando un camino distinto en la educación de

los niños, niñas y adolescentes tomando como base los planteamientos del pedagogo francés Jean Le Boulch y, a la vez, aprendiendo de diversas fuentes, actividades e investigaciones del campo de la educación, la psicología, la biología y las ciencias humanas en general. Este proyecto educativo ha sido desarrollado y enriquecido por las y los docentes y estudiantes que formaron parte de la institución educativa.

La metodología que sostiene y aplica esta escuela es la Educación por el Movimiento, que es una filosofía y metodología educativa que busca el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones: corporal-motriz, cognitiva, social, emocional-afectiva y ética. La Educación por el Movimiento es una filosofía que considera a la persona como una unidad indivisible, e intenta superar la tradicional dicotomía, o separación de cuerpo y mente. En palabras de Le Boulch (1984), es “un método general que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas” (p. 17). En ese sentido, se busca el desarrollo integral a través de sesiones de Educación Sicomotriz guiadas por docentes, que parten de la acción, es decir, de la “situación vivida” (experiencia), para aprovechar el potencial de movimiento propio de las y los estudiantes. Desde esta metodología, los niños y las niñas van planteando y recreando de diversas maneras los ejercicios con su cuerpo (dimensión motriz), ya sea individualmente, o en comunicación y coordinación con sus compañeros (dimensión social-relacional). Así, van realizando lo coordinado y, a su vez, solucionando las dificultades que se puedan ir presentando durante la acción. Asimismo, se procura que los otros participantes de la experiencia también logren los objetivos de la acción (dimensión ética) para, después, pasar a una etapa de reflexión y ajuste de lo ejecutado (aspecto cognitivo). En estas sesiones, los y las estudiantes adquieren un mayor conocimiento y aceptación personal, mayor seguridad al plantear lo que realmente pueden lograr, un mejor ajuste de su conducta, y van adquiriendo autonomía y responsabilidades en su actuar, lo que consolida la dimensión emocional-afectiva y, en síntesis, una formación integral (Le Boulch, 1984).

Dichas sesiones se conciben siguiendo las distintas etapas de desarrollo de los y las niñas y adolescentes, y en común acuerdo con la filosofía y metodología aplicada. En ese sentido, la metodología se consolida en la experiencia vivida y la participación de los estudiantes, lo que también se refleja en las aulas y en todos los ámbitos del proceso educativo.

Los principios educativos que guían a la escuela son seis:

- Formación integral de la persona. Se asume a la persona como una unidad indivisible: corporal, cognitivo, social, emocional y ética. En todas nuestras actividades, fomentamos el desarrollo de estas dimensiones.
- Psicomotricidad. Se considera fundamental el movimiento humano. Los y las niñas interactúan con su medio, lo cual les permite ir del conocimiento al control de su propio cuerpo, y a la acción sobre el mundo externo.
- Arte. Se facilita la exploración y participación de los y las niñas en las distintas manifestaciones artísticas, como expresión de sensibilidad y el desarrollo de distintas capacidades y habilidades artísticas.
- Filosofía con niños. Desde el nivel inicial hasta finalizar la escuela, se propician espacios para dialogar, reflexionar, e investigar con los y las niñas sobre temas de su interés y relacionados con su entorno.
- Aprendizaje vivencial. Se promueve el aprendizaje de las y los estudiantes a través de la experimentación, reflexión, investigación, exploración de su entorno y trabajo en equipo.
- Convivencia y democracia escolar. Se facilitan espacios en el aula y, la escuela en general, para recoger y ofrecer soluciones a las diversas propuestas y problemáticas de las y los estudiantes. Estos espacios son las reuniones de convivencia, el consejo estudiantil y las asambleas.

En esa misma línea, la misión de la escuela es ser una organización centrada en los niños, niñas y jóvenes estudiantes. Se busca el desarrollo integral en un ambiente agradable, por lo que estamos en constante adaptación a la realidad. En cuanto a los colaboradores, se propicia el compromiso con la investigación, el estudio, y la mejora constante a nivel personal y profesional; el interés está centrado en desarrollar proyectos para mejorar la convivencia social y mejorar el medio ambiente. La visión de la escuela es ser una organización educativa que propicie la innovación, y el desarrollo integral de las y los estudiantes con el fin de que sean autónomos, felices, así como ciudadanos y ciudadanas que contribuyan con la sociedad (Anexo N° 2: Video sobre la autonomía y acuerdos en el JLB).

Desde esta perspectiva, se ha ido desarrollando la escuela para que los niños, niñas y adolescentes cuenten con un espacio amable en el que puedan participar expresando sus ideas y propuestas, y que estas sean escuchadas, debatidas e incorporadas en las actividades educativas. En ese sentido, los y las estudiantes han participado y participan en el diseño arquitectónico de la escuela en tanto la mayoría de sus propuestas han sido incorporadas pertinentemente. En la actualidad, la escuela está ubicada en un espacio de 5,480 m², y cuenta con dos aulas por sección desde la educación inicial hasta educación secundaria. Las aulas presentan una forma trapezoidal, y el mobiliario de trabajo está conformado por mesas hexagonales que se dividen en dos para formar y fomentar el trabajo en equipo entre los estudiantes.

Asimismo, la escuela cuenta con tres campos deportivos múltiples, una sala de tenis mesa, una piscina temperada, un patio de juegos recreativos, y un moderno auditorio para 220 personas que permite reuniones en grupos más grandes para actividades artísticas, académicas y asambleas. También, la escuela cuenta con una biblioteca; salas de arte (teatro, música, artes plásticas, baile); laboratorios de cómputo y de ciencias; y un comedor para 200 personas.

Por otro lado, la gestión educativa es de tipo privada y cuenta con promotores representados en el Consejo Directivo, órgano que señala las políticas educativas y administrativas del colegio. Durante el

periodo de gestión de la experiencia significativa narrada para este trabajo, la organización contaba con tres direcciones: una dirección general y otras dos que eran la académica y administrativa¹. La Dirección General que está cargo de quien describe esta experiencia y era la encargada de promover y ejecutar las políticas educativas y administrativas aprobadas por el Consejo Directivo. La Dirección Académica era la responsable de toda la marcha académica del colegio a través de coordinaciones de convivencias por niveles (Inicial, Primaria nivel I y Primaria nivel II, y Secundaria nivel I y Secundaria nivel II), la cual se encargaba de coordinar con las tutorías de cada nivel. Y la Dirección Administrativa de la parte administrativa, económica y financiera de la escuela. (ANEXO N° 3 : Organigrama de la Organización)

Durante el desarrollo de la experiencia había un órgano consultivo y ejecutivo que se denominaba Consejo Educativo², donde participan un miembro del Consejo Directivo, el director general, la directora académica, el director administrativo, los coordinadores de convivencia, y el coordinador de Investigación y Desarrollo. En este nivel, se evaluaban el desarrollo de la planificación anual y se discutían las distintas propuestas que se recogen de las coordinaciones que previamente han conversado con su equipo de tutores. Este órgano es el que finalmente decide la organización y ejecución de las actividades de la escuela.

Además, se realizan periódicamente reuniones de convivencia por niveles o generales con los y las docentes para recoger algunas dificultades que se puedan haber presentado en el desarrollo de las actividades educativas, y discutir sus propuestas para llegar a acuerdos que beneficien a toda la comunidad. Por último, se debe resaltar que la formación pedagógica y humana basada en los principios educativos de la escuela se potencia y garantiza a lo largo de todo el año mediante talleres de formación

¹ A partir del mes de marzo del presente año, la organización está siendo reestructurada hacia formas más democráticas, iniciando este proceso por el lado pedagógico, con miras a proponer y elegir sus autoridades de manera general, mayor participación en las decisiones en el proceso educativo, entre otros. En ese sentido, se ha considerado una Dirección que tiene a su cargo todo lo que concierne directamente a la parte pedagógica sustituyendo a la Dirección Académica . Y el lado administrativo- financiero se ha conformado provisionalmente una Gerencia General y una Gerencia Administrativa que sustituyen a la Dirección General y Administrativa, respectivamente.

² El Consejo Educativo se ha mantiene en la actualidad con las mismas funciones, habiéndose sustituido la Dirección General por Gerencia General, la Dirección Adminisitrativa por Dirección Administrativa y la Dirección Académica por la Dirección .

en los que las y los docentes participan dos horas todas las semanas. Generalmente, estos son propuestos por la plana docente, lo que permite que la escuela esté en diálogo permanente con su quehacer educativo y las actividades desarrolladas.

1.2 Justificación de la experiencia significativa docente

Para identificar la experiencia más significativa en mi desarrollo profesional, se evaluó tres experiencias que estuvieron presentes en el desarrollo del director general que narra esta experiencia de una escuela privada del distrito de La Molina en Lima. (Anexo N°4: Curriculum Vitae del director general de la escuela JLB)

Las experiencias evaluadas fueron las siguientes:

1. Un programa de Filosofía con niños desde el nivel inicial hasta secundaria.
2. Un proyecto de ecología en la escuela.
3. Una experiencia de convivencia democrática en la escuela

El siguiente cuadro permitió evaluar estas tres experiencias.

Tabla N°1: [Experiencia significativa docente](#)

Nombre de la experiencia	Tiempo de duración	Rol en la experiencia
Filosofía con niños	5 años	Gestión y dirección
Proyecto Ecológico en la escuela	1 año	Gestión y dirección
Convivencia Democrática en la escuela	10 años	Gestión y dirección

Nota: en la tabla, se están considerando tres experiencias de las más importantes desarrolladas en mi gestión y el tiempo de cada una de ellas, que es una variable que me lleva a escoger una para esta investigación

Tabla N°2: Características de las experiencias significativas

Características	Experiencia	Experiencia	Experiencia
	N°1	N°2	N°3
Buscó resolver una necesidad /problema /dificultad / incidente surgido en el desarrollo de mis labores profesionales en el campo en el que me desempeño.	X	X	X
Formó parte de una necesidad o situación de atención claramente identificada con evidencias observables.	X	X	X
Nació del proceso de reflexión docente o de cuestionamientos frente a un reto que requería ser atendido.	X	X	X
Planteó o desarrolló soluciones novedosas o mejoras a la situación detectada.	X	X	X
Sus resultados permitieron establecer una diferencia en la ejecución de las funciones que se cumplen o lleva a cabo.	X		X
Tengo evidencias (documentos, videos u otros)			X

Nota: En esta tabla, se consignan algunas características que debiera tener la experiencia significativa para su elección. En este caso, la que cumplía con todas las características señaladas era la experiencia 3 sobre convivencia democrática en la escuela.

La primera experiencia se refiere al desarrollo de un programa de filosofía para toda la escuela, que se inició con la necesidad de dictar el curso de filosofía dirigido para los últimos años de secundaria. El curso estuvo planteado en la estructura curricular del momento e, inicialmente, a cargo del director general. A partir de la experiencia y el cuestionamiento de la enseñanza de la filosofía como una historia

de la filosofía, se concluye que este enfoque era poco motivador e insulso para los y las estudiantes, así que se decidió buscar y proponer otros caminos. Uno de ellos fue la reflexión conjunta con los y las estudiantes en torno a los grandes problemas filosóficos mediante el uso del método socrático, y teniendo como apoyo al cine, la literatura y al arte en general, las noticias y todo lo cotidiano. Así, se fue discutiendo problemas sobre la naturaleza humana (¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?); existenciales (¿por qué y para qué existimos?, ¿qué sentido tiene vivir?); éticos (¿cuál es la mejor forma de vivir o convivir?); o, en general, relacionados con la estética, el amor, la religión, la política, entre otros. Con el transcurrir de los años, esta dinámica se fue profundizando y fue trascendiendo en la práctica de docentes de otras áreas como Ciencias Sociales, Comunicación y Arte. Así mismo, esta práctica, además de interactuar con otras áreas, fue integrándose en los niveles primaria e inicial.

Este proyecto comenzó a atraer a más personas y, por consiguiente, se fueron incorporando otras experiencias de enseñanza filosófica del mundo. Se empezó a discutir estas experiencias con las y los docentes, e invitamos a los exponentes más representativos de Latinoamérica para que las compartan; progresivamente, se fue formando a las y los docentes en la enseñanza de la filosofía para el nivel en el que se desempeñaban como tutores. Esto permitió trabajar filosofía con niños y niñas de manera integrada con otras áreas, tanto desde la educación inicial como hasta el final de la secundaria.

En la enseñanza de la filosofía para niños, están inmersos todos y todas las docentes, lo que incluye personas jóvenes con nuevas dinámicas e ilusiones, quienes propician un espacio para la reflexión. El proyecto descrito está en marcha y, si bien se aprecian logros en la reflexión y argumentación de los y las estudiantes, se encuentra en una etapa de sistematización de los resultados. Por ello, no se cuenta, por el momento, con evidencias concretas, razón por la cual no ha sido tomado en cuenta para este trabajo de suficiencia profesional.

La segunda experiencia considerada es un proyecto de ecología en la escuela que respondió a la necesidad de dar una respuesta a la contaminación global y los cambios climáticos en el mundo. Se inició

unos años antes de la pandemia con un proceso de toma de conciencia sobre el cuidado ambiental, y lo que se trabajó de manera transversal de acuerdo con lo planteado en el Currículo Nacional de Educación Básica. Se hizo un énfasis especial en la práctica de ahorro de energía en las aulas, uso y reciclaje del papel, y ahorro del agua y todo tipo de contaminación.

Con la llegada de la pandemia, se generó una profunda reflexión docente y mayor toma de conciencia de los problemas ambientales: la destrucción de la naturaleza por parte de las personas y las industrias, la deforestación, las prácticas intensivas de la agricultura, la contaminación, la densidad poblacional y el calentamiento global como resultado final. En efecto, al retornar a clases presenciales, se intensificó este proceso con la conformación de comités con estudiantes y docentes, la creación de más puntos de reciclaje, y el establecimiento de convenios con la municipalidad del distrito y otros organismos que promueven el cuidado de la naturaleza como apoyo a una solución global de este fenómeno.

En la actualidad, este proyecto está en pleno desarrollo, y busca comprometer y concientizar a toda la comunidad educativa. Para ello, se debe ir intensificando con el paso del tiempo, por lo que no contamos todavía con resultados y evidencias tangibles, de ahí que, finalmente, no haya sido seleccionado para este trabajo.

La tercera experiencia considerada es la de Convivencia Democrática, la que se identifica como una necesidad en la escuela con el fin de otorgar mayor participación de estudiantes y docentes en el proceso educativo. El objetivo fue mantener una convivencia más amable y motivadora para el desarrollo de los aprendizajes.

Como se ha mencionado anteriormente, la convivencia democrática es un sello con el que nace el proyecto educativo de la escuela, ya que la base de su metodología es la participación de las y los estudiantes en todas las actividades educativas, por ejemplo, en las sesiones de educación sicomotriz, en las actividades artísticas que se realizan semanalmente o en las actuaciones para las familias. En estos espacios, se ha promovido que los y las estudiantes participen; con ello, se busca reforzar la idea de que

todas y todas podían hacerlo, y que no solo se presenten los que supuestamente lo hacen excelente (que era la práctica usual). También, en las aulas, la metodología buscaba que los niños sean los protagonistas invirtiendo el rol del maestro o maestra como centro del aprendizaje.

Estos son los ideales de la escuela desde su nacimiento, los de igualdad, participación, y cuidado de los y las estudiantes en busca de la promoción de la solidaridad y la ayuda mutua antes que de la competencia. Estas características tienen un prurito democrático de base que se fue profundizando con las discusiones y reflexiones éticas con docentes y estudiantes sobre la escuela como espacio de convivencia. En estas reflexiones, se comenzó a discutir cómo podría ser la mejor forma de convivir en la escuela, y cómo podría darse relaciones más amables, en la que no se tenga que recurrir a la “obediencia al superior”. Entre los diálogos reflexivos con estudiantes y docentes, se encontró que este tipo de “obediencia” era arbitraria, lo que generaba que los y las estudiantes se incomodaran y se resistieran a un buen número de normas. Ello conducía, finalmente, a que las incumplan cuando no estaba presente “el superior”; también, se identificaron una serie de castigos que buscaban “disciplinar”, lo que terminaba, evidentemente, dañando a la persona.

Este contexto nos llevó a ir estableciendo acuerdos en las aulas, y a generar nuestras reuniones de convivencia donde, hasta la actualidad, se discuten y resuelven las propuestas y problemas que puedan presentarse dentro y fuera del aula. También, se creó y organizó un consejo estudiantil y asambleas de estudiantes para discutir las distintas propuestas de actividades, así como las dificultades surgidas en la convivencia con los demás, e ir tomando acuerdos para que se conviertan, después, en normas. Este proyecto también se ha visto enriquecido con otras experiencias de convivencia democrática de escuelas del mundo y de formulaciones teóricas de diversos autores.

Los criterios utilizados para evaluar y seleccionar una de estas experiencias fueron los siguientes:

- Si responde a una necesidad que se había presentado en la escuela y era necesario su abordaje

- Si considera el nivel de participación por parte de las familias, docentes y alumnos en la discusión, y propuestas de solución
- Si los problemas habían sido resueltos de una forma novedosa y creativa
- Si existe viabilidad de sustentar con evidencias la experiencia, de tal forma que se pueda discutir y profundizar.

En resumen, las tres experiencias reunían la mayoría de los criterios, como se puede apreciar en la Tabla N°2 presentada al inicio de este apartado. Sin embargo, la experiencia que se consideró que destaca como necesidad fue la de una convivencia democrática en la escuela porque aborda una problemática que atraviesa por todas escuelas y, por extensión, a todo espacio donde converge un conjunto de personas, llámese familia, trabajo, universidades, Gobierno, entre otros. En ese sentido, se atiende a la necesidad y el reto de lograr ponerse de acuerdo expresando cada uno sus necesidades o la del conjunto, con apertura para escucharse y posteriormente buscar solución que sea satisfactoria para ambas partes, y que permita vivir cómodamente en la escuela o cualquier espacio de convivencia.

Cabe resaltar, además, que los resultados de esta tercera experiencia son bastante alentadores, pues se ha logrado una sustancial mejora de las relaciones cotidianas y del aprendizaje en la escuela. Finalmente, se puede decir que se cuenta con evidencias escritas, fílmicas y testimonios que llevaron a seleccionarla como una experiencia significativa para desarrollar en este trabajo de suficiencia profesional.

2. Narración y reflexión en torno a la gestión de la convivencia democrática en una escuela privada del distrito de La Molina en Lima desde la mirada del director general

En este segundo capítulo, se presentará, en la primera parte, los fundamentos teóricos de la convivencia democrática en una escuela y su relación con la gestión escolar; asimismo, se describirá el Proyecto Educativo Institucional de una escuela. En la segunda parte, realizaré una narración de la experiencia reflexionando sobre su desarrollo, los actores, sus alcances, sus logros y sus límites

2.1 Fundamentación teórica que sustenta la Gestión de la Convivencia Democrática en una escuela privada en La Molina en Lima

En este apartado, se sentará las bases teóricas de lo que está implicado en el proceso de la Gestión de la Convivencia Democrática en la escuela. En ese sentido, este subcapítulo está dividido en dos aspectos, uno referido a la Convivencia Democrática, su significado, características e importancia para la vida de una escuela; y el segundo está relacionado con la gestión escolar y Proyecto Educativo Institucional que tiene como marco esta experiencia de convivencia democrática en la escuela.

2.1.1 Convivencia democrática en la escuela

En este espacio, se va intentar plasmar el significado de convivencia democrática en la escuela a partir de explorar lo que se entiende por convivencia en general en la escuela y, posteriormente, lo que se entiende por una educación democrática en la escuela.

2.1.1.1 Significado de Convivencia democrática en la escuela

La convivencia es un fenómeno que es intrínseco a las personas, porque somos una especie de aquellas, que desde que nace, necesita al otro y, desde ese momento, se está impelido a compartir con los otros, a comprenderse o contrariarse. Es por eso que la convivencia es un producto histórico generado en el contacto que comparten cotidianamente las personas, donde interactúan, fluyen y confluyen distintas dimensiones que pueden ser objetivas o subjetivas (Rodríguez Roa et al., 2022).

Para Vizcaíno (2015), la convivencia tiene varios usos; señala que, en sí, es un concepto, pero que también es una práctica, una actividad con su propio contenido que se va aprendiendo en el día a día, en la cotidianidad, en contacto con la familia, con los amigos, los medios de comunicación, la comunidad, es decir, mediante el proceso de socialización de las personas. Es importante resaltar lo que señala Vizcaíno (2015) sobre las posibilidades de ir aprendiendo sobre convivencia durante el desarrollo de la persona. En otros términos, la convivencia no es una característica innata de la persona, sino que requiere de un aprendizaje a medida que se va teniendo contacto con el otro y con el entorno. Esto significa que este aprendizaje es dialéctico y, que si la persona se detiene en este proceso y lo analiza, es posible que, en sus próximos contactos similares, obtenga respuestas más adecuadas. Ello no busca minimizar su carácter espontáneo, sino destacar, más bien, lo importante que puede ser analizarlo, aprenderlo desde pequeño, desde la escuela.

Por otro lado, la interacción social con los otros y otras puede ser de distinto tipo: agradable, armónica, saludable, retadora, agresiva, pacífica, comprensiva y de otras muchas formas. Estas se pueden alternar, imbricar, dependiendo de la situación que se nos presente y cómo la enfrentemos. Al respecto, Carlos Skliar (2010) indica que la convivencia es el primer acto de distinción entre las personas y que este es el que provoca contrariedad. Para el autor, la convivencia es perturbación, conflictividad, turbulencia, una alteridad de afectos que impactan al otro y afecta a uno mismo, al estar juntos, uno es tocado y también puedes tocar.

En síntesis, se puede señalar que la convivencia es un fenómeno histórico que es intrínseco a los seres humanos por su necesidad de sobrevivencia y de compartir con el otro en un ámbito de cooperación, amabilidad, contrariedad, o de alteridad de afectos e intereses. Esto genera que unos y otros se afecten, y que vayan aprendiendo cotidianamente a vivir con el otro y con su entorno social. Una vez definido lo que es la convivencia, se dan las condiciones para afirmar que la escuela es un espacio de convivencia porque, indudablemente, se produce ese contacto humano, esa interacción humana en todos los ámbitos, desde

la entrada a la escuela, pasando por las aulas, los patios, comedor y todo espacio que es compartido, donde unos se afectan a otros en este interactuar.

Una segunda idea que se puede colegir es que la convivencia se aprende en su propio desarrollo como actividad, en el proceso de socialización humana. En efecto, la escuela es una parte importante en todo este proceso y, por ello, los y las maestras deben ser conscientes de ese rol, y valorar la importancia del análisis y cuidado de la escuela como espacio de convivencia. En términos de Maturana (2017), lo que debería hacerse en la escuela es generar un espacio de convivencia donde los estudiantes sean igual de legítimos que sus educadores; así, podremos lograr una transformación de los niños en convivencia con sus docentes de acuerdo con el nivel de legitimidad, y de reconocimiento a sus posibilidades como personas que estos le proporcionen. En ese sentido, esto se acerca a una escuela democrática, aquella que intenta tratar como iguales a los y las niñas, reconocer su voz, tomar en cuenta sus iniciativas, sus intereses, sus motivaciones, tener la apertura suficiente para escuchar, y hacer suyas sus preguntas e inquietudes de donde ambos se puedan enseñar y aprender (Morante, 2019).

La mayoría de las personas considera que la democracia es el acto de elegir a sus autoridades, que solo el hecho de votar en las elecciones convierte a una sociedad en democrática; sin embargo, Maturana y Dávila (2021) advierten que la democracia no se puede reducir solo a una votación, “sino que es un acuerdo de convivencia en la honestidad, de mutuo respeto, en la conducta ética, en la colaboración y en la equidad social” (p. 44). En esa línea, se puede comprender que la convivencia democrática va más allá de elegir a sus representantes, y que es, más bien, una actitud frente a la vida y a los otros. Es otro tipo de relación que está basada en valores humanos como el respeto mutuo, la honestidad, la solidaridad y la justicia. Es una perspectiva distinta de la vida que tiene como predominio el cuidado de uno y de los otros en búsqueda del bien común, lo que va configurando una convivencia democrática.

Así, una convivencia democrática en la escuela implica poner en práctica en primera persona los valores democráticos en la vida cotidiana de la escuela, con actitudes de respeto, participación, igualdad,

solidaridad y cooperación en las aulas y en cualquier espacio escolar, teniendo como compromiso básico el nosotros (Grau et al., 2019). Como también señala Morante (2019), en realidad, una convivencia democrática implica eso y mucho más, pero lo sustancial es respetar a los otros, su forma de pensar, sus costumbres, su idioma, religión, género, raza y todo lo que permita vivir en armonía sin que los derechos y libertades de unos estén sobre los derechos y libertades de los demás. Finalmente, Garcés (2021) explica que una trayectoria que buscan las escuelas que desean democratizarse es reconocerse como un espacio apto para convivir democráticamente con todos los valores que estos implican, debido a que, así, tienen el marco adecuado para vivir una experiencia democrática en su día a día, en sus diversas actividades e interacciones personales que le permitan transformar la forma de pensar, de actuar, de sentir de los y las estudiantes, y que puedan vivir y apropiarse de un gobierno democrático.

En ese sentido, la convivencia entre todos es un aspecto primordial en una escuela, considerando que la escuela es un espacio eminentemente social, donde constantemente se entretejen relaciones sociales, ya sea en las clases, en el patio o en cualquier otra actividad educativa. Si esta convivencia es democrática, es decir, se va conformando como un espacio de relaciones positivas, de respeto mutuo, donde se escuche la voz de todos los miembros, es en ese momento, que se van sentando las bases para tener ciudadanos responsables, críticos, y solidarios con su sociedad (García-Raga, Sala Bares, De Nicolás, Boqué Torremorell, 2022).

La convivencia democrática es un espacio abierto a la posibilidad de poder dialogar y debatir todo aquello que tenga que ver la cotidianeidad la escuela, donde todos pueden participar y expresar su opinión sobre las normas de la escuela y actividades educativas generando relaciones de mayor calidad, más humanas, que se sostienen por valores comunes al conjunto, antes que valores individuales y eso es lo que lo hace verdaderamente democrático. (Marino, 2023)

2.1.1.2 Características de la convivencia democrática en la escuela

En el apartado anterior, hemos visto que los valores humanos son básicos para la existencia de una convivencia democrática. Al respecto, es oportuno señalar que estos valores como el respeto, la igualdad, el diálogo, la escucha y la participación, les son negados a la mayoría de los niños, niñas y adolescentes en las escuelas, aunque sean estos los que sustentan una convivencia democrática en la escuela y en cualquier espacio.

Se empezará con una característica fundamental de una convivencia democrática en la escuela: la igualdad de todos los miembros de la comunidad educativa, aquella que otorga legitimidad en el convivir del maestro y los estudiantes (Maturana, 2017). En términos de Ranciere (citado en Simons et al., 2017), esta igualdad se refiere a una igualdad intelectual, es decir, a la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de entender, de poder expresarse y de dar sus puntos de vista acerca de las situaciones que les conciernen para poder decidir sobre su vida escolar. Esta relación de igualdad es primordial, porque, a partir de ella, los niños, niñas y adolescentes van adquiriendo confianza y seguridad para poder expresar sus ideas y sentires frente a los adultos con la convicción de que van a ser tomados en cuenta o, en todo caso, ser discutidos.

El respeto mutuo es otra característica importante de la convivencia democrática en una escuela. Se enseña en la práctica y en la vida cotidiana del espacio escolar, al igual que la confianza (Maturana & Pörksen, 2004). Esto significa que cada contacto, cada interacción que se tiene con el otro en la escuela (y en cualquier espacio) debe ser cuidadoso; por ejemplo, cada intervención debe ser escuchada con atención así no sea de su agrado. De esta forma, se debe contar con la posibilidad de discrepar sin dañar al otro; se debe aceptar los gustos, la forma de vestirse o de actuar del otro mientras no les afecte ni cause perjuicio; así, en el interactuar, se va aprendiendo a controlarse, a tomar conciencia de sus actos y los de los demás.

Otra característica es la libertad, que es una cualidad o propiedad de cada persona, intrínseca a cada individuo. Su ejercicio se refiere a diversos ámbitos del accionar, a la voluntad de sus acciones; por ejemplo, puede referirse a la libertad de pensar, de actuar, de expresarse, de creer, de elegir entre muchas otras variantes. La diferencia entre la libertad y la igualdad está dada debido a que la libertad puede ser de carácter individual, sin tener relación con las otras personas, a diferencia de la igualdad, que es relativa a los otros y otras. Si me pregunto “¿soy libre?”, esto tiene sentido a diferencia de si me pregunto “¿Soy igual?”; rápidamente, a esta segunda pregunta viene inmediatamente otra, “¿(Igual) a quién?”, lo que no sucede con la primera pregunta. En ese sentido, la libertad es una condición humana, una propiedad o cualidad de todas las personas, y está muy ligada a una decisión individual, sin que esto signifique que no requiera un cuidado y una valoración del colectivo como un derecho fundamental (Bobbio, 2020).

En este punto, se hace referencia a una de las libertades de las personas, que es la libertad de expresión, un derecho consagrado en la Convención sobre los derechos del niño (Art. 12.1, 1989). Este señala la posibilidad de que los niños y las niñas expresen su opinión sobre los asuntos en los que están inmersos o que están relacionados con su entorno. En ese sentido, Gilles Deleuze, en una conversación con Foucault (2014), argumentó que, si los niños pudieran expresar sus protestas, o al menos sus preguntas, se produciría una “explosión” en el sistema educativo. Es llamativo el énfasis que le pone Deleuze al poder de la expresión de los niños y las niñas; de hecho, considera que esto puede producir un cambio profundo en la educación, lo que equivale a decir que, para él, la expresión de los chicos y las chicas es negada en el sistema educativo tradicional.

Por otro lado, Apple y Beane (2007) señalan que, con un currículo democrático, los estudiantes aprenden a interpretar críticamente la realidad porque son motivados a realizar todo tipo de preguntas ante un determinado fenómeno o información que les permita tener un conocimiento más amplio y profundo de la realidad. Por ejemplo, preguntas como ¿quién lo dijo?, ¿por qué lo dijo?, ¿a quién

beneficia?, entre otras, alimentan la reflexión, una característica importante en una convivencia democrática.

El diálogo también es una característica humana y fundamental para una convivencia democrática en la escuela, y, si la idea es lograr un equilibrio, un encuentro entre los alumnos (y las personas en general), la mejor herramienta que tenemos es conversar (Maturana y Dávila 2021). En efecto, convivir exige entendernos y el medio humano más adecuado es el diálogo. Esto se intenta en todo momento en una convivencia democrática en el aula, en los juegos, en las asambleas; es una práctica ancestral en las comunidades que se ha trasladado a las escuelas democráticas como un medio para resolver conflictos, plantear propuestas de actividades lúdicas o académicas, delegar responsabilidades, expresar malestares, y todo lo que se pueda poner a consideración de los otros para resolverlo o apoyarlos (Cárdenas, 2022; Filho, A., 2023).

Existen muchas características de la convivencia; sin embargo, ya se han mencionado las principales y cerraremos este apartado con la última característica: la autonomía. Esta permite actuar de acuerdo a nuestro propio criterio, e ir evaluando cada una sus acciones y decisiones. Freire (2022), oportunamente, señaló que la autonomía se va construyendo sobre la base de las decisiones que van tomando, que no se puede adquirir autonomía sin haber vivido las experiencias de decidir, que no es posible ser autónomo primero y después poder tomar decisiones. Esto significa que la autonomía no se adquiere leyendo textos, con charlas, o a través de las decisiones u órdenes de los otros, ya sean maestros o familias. Freire (2022) propone que los niños y las niñas deben empezar decidiendo el momento más adecuado para hacer sus trabajos escolares o su vestimenta, o cualquier acción que sea de su exclusiva competencia, porque la autonomía se va adquiriendo día a día, y no cuando uno es joven o adulto. Lo mismo se podría sustentar en la relación con las demás personas adultas o lo que comúnmente se denomina como “disciplina”. Es difícil que la disciplina se establezca (sin hacer daño) por medio de otras personas o por los maestros, sin la participación de los niños o alumnos, debido a que solo se estaría

tomando la acción desde una perspectiva, la del adulto, sin considerar la del disciplinado o afectado (niño, niña o alumnos), lo que no sería adecuado, efectivo (porque generalmente, se le saca la vuelta a la norma cuando no está el que la obliga) y democrático (Cárdenas,2022).

2.1.1.3 Importancia de la convivencia democrática en la escuela

La convivencia democrática en la escuela genera un ambiente cómodo y amable para el desarrollo de sus actividades educativas cotidianas. Se busca desarrollar las habilidades para una buena convivencia, relaciones sanas y armónicas, así como la participación en la resolución de los problemas. De esta manera, los y las estudiantes cuentan con las posibilidades de plantear sus propuestas de actividades, asumen responsabilidades y las ejecutan. Todo ello les brindará herramientas para convivir y plantear alternativas en la familia, su comunidad y sociedad (Garcés, 2021).

Por otro lado, la convivencia democrática permite la transformación tanto de estudiantes como de docentes, quienes se van transformando en este proceso. Esto es importante para el maestro o maestra porque van ejerciendo otro tipo de autoridad, una distinta a la que posiblemente experimentaron o con la que fueron formados. En términos de Freire, “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2018, p. 90). Todo este proceso de educación en comunión con estudiantes y docentes es potente porque se van transformando en conjunto, y cada uno se vuelve un agente multiplicador que busca expandir este tipo de relaciones educativas y humanas.

Para Garcés (2021), en este tipo de convivencia, se estaría ejercitando la inteligencia práctica o razón política práctica en conjunto con otros, lo que permite experimentar la participación, la deliberación, la ética del servicio a la comunidad y la justicia. Esto constituye una potencialidad para la posterior participación ciudadana y es un gran aporte para la construcción de objetivos comunes en la comunidad. Finalmente, Maturana y Dávila (2021) consideran que, con este tipo de convivencia democrática en la

escuela, donde prime el diálogo, la reflexión, la colaboración y el escuchar a los otros, se podría ir gestando una sociedad más solidaria, respetuosa del otro, justa e igualitaria.

2.1.2 Gestión escolar y Proyecto Institucional Educativo

2.1.2.1 Concepto de gestión escolar

La gestión escolar es un proceso que tiene como finalidad el gobierno de una escuela en el marco de un sistema escolar más amplio y que responde a su propio contexto. Este proceso está compuesto y mediado por personas que pueden ser los directivos, docentes, familias, entre otras, que se organizan sobre la base de la comunicación y de intercambios para dirigir la escuela. En estas interacciones, intervienen factores emocionales, intereses, actitudes que influyen en el ambiente cultural en el que se va a desarrollar la actividad académica (Sverdlick, 2006).

Como señala Sverdlick en la gestión de una escuela intervienen distintos factores, uno de ellos es el factor humano, debido a que se gestiona en todo momento con personas, lo que le da una riqueza especial y también un cierto grado de complejidad porque intervienen las motivaciones de tipo emocional, los intereses e interacciones en cada grupo. En la gestión de una escuela los usuarios directos son los y las alumnas, pero también las familias son usuarias de forma indirecta, debido a que los alumnos dependen de su papá y/o mamá, que también son sujetos que evalúan y desean un servicio que los satisfaga. Otro de los factores a gestionar es el personal en general, que están representados por los y las docentes por su importancia en el proceso educativo. Finalmente, el contexto cultural influye también en la gestión, ya que la idiosincrasia, la normatividad, el nivel socioeconómico de las familias influye en todo el proceso educativo a gestionar.

En ese sentido, gestionar una escuela alternativa que intenta un camino educativo distinto al de la escuela tradicional para la formación de sus estudiantes, se hace mucho más complejo, porque tienes varias barreras que superar, como por ejemplo, la idiosincrasia de las familias y de las autoridades, los y

las docentes y también los alumnos. Todos ellos, en mayor o menor grado, vienen con alguna idea de cómo debe ser la educación, generalmente es como la han vivido en la escuela, la familia y la sociedad, cada uno con sus propias vivencias, emociones e intereses sobre algún aspecto educativo. Estos factores son los que colisionan con las nuevas formas de enseñanza, haciendo más laboriosa y creativa la gestión educativa en una escuela alternativa frente a una escuela tradicional, donde la mayoría de acciones se repiten y son conocidas porque pasan de generación en generación.

En esa línea, Da Silva Bernardo (2020) y varios autores defienden la gestión escolar como elemento fundamental para la mejora del proceso educativo. Al existir un gestor compenetrado con la visión general de la escuela en su ámbito administrativo y pedagógico, habrá mayores posibilidades para establecer una estrategia que beneficie a la mejora de la educación. Según Vizcaíno (2015), la capacidad creativa y de innovación del gestor, desde la visión y los planes estratégicos, son habilidades que se esperan de él o ella; esto también se manifiesta en la actividad privada, donde se abordan las dificultades con medidas de corto plazo o con soluciones profundas que implican sus fundamentos, paradigmas y su sistema de operaciones.

Lo que señalan estos autores es importante, porque si el gestor no tiene claridad y compromiso con la visión general de la escuela, es muy difícil que se puedan lograr los objetivos de la institución. El gestor tiene que estar muy comprometido con la escuela y además, tiene que tener la suficiente capacidad para proponer (y generar con el equipo) acciones y estrategias innovadoras y, también, soluciones creativas a los distintos problemas que se van presentando en el desarrollo de la actividad.

Asimismo, una de las capacidades que debe tener un gestor es inspirar a todo el equipo en la visión de la escuela y generar una cultura de ayuda mutua en las labores educativas. En ese sentido, Braslasky (citado en Morante, 2019), señala que la gestión educativa es una labor colectiva que debe involucrar a todo el conjunto de participantes de la educación con una misma mirada que la escuela. Añade a ello, que

la comunicación es un pilar para lograr cohesionar al equipo, para poder discutir las acciones y decisiones a tomar.

2.1.2.2 Concepto de Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una herramienta de gestión y de toma de decisiones donde se establecen los objetivos, los resultados y las estrategias para una óptima gestión de la escuela. El PEI busca elevar la eficiencia y la eficacia de una institución (Díaz, 2013). Para algunos autores, el PEI tiene fines políticos y técnicos. El aspecto político está relacionado con la búsqueda de la agencia de los participantes del proceso educativo en su elaboración; en cuanto a los fines técnicos, el PEI se plantea como una herramienta para mejorar la calidad de la educación (Gómez Guzmán et al., 2020).

Por su parte, Patiño (citado en Cabrera Fernández et al. 2018) considera que el PEI es una herramienta que va a permitir alcanzar cambios en la organización siempre y cuando sea compartido con toda la comunidad educativa. Al respecto, Estrada et al. (citados en Cabrera Fernández et al., 2018) indican que el PEI debe ser un documento elaborado, compartido y reflexionado por todos los involucrados, y que, si se realiza de esta manera, permitirá mejorar la calidad de la educación, porque facilitará redefinir los perfiles de la institución, y generará una organización más democrática y dinámica.

De acuerdo a lo señalado por estos autores, el PEI es instrumento que debe contener los objetivos y las estrategias de una escuela pero que esta se torna más eficaz si es elaborada, discutida y compartida con los involucrados en el proceso educativo. En ese sentido, se resalta la importancia del PEI si es establecido democráticamente, es decir, con participación de los y las docentes de la escuela, lo que se ha intentado hacer de alguna forma la escuela que he gestionado como director general.

Por otro lado, para Sverdlick (2006), el PEI es un instrumento que necesita ser repensado y reformulado porque está planteado como una herramienta privilegiada para los directivos de las escuelas. En ese sentido, varias investigaciones han demostrado que es una herramienta que las escuelas tienen de

carácter formal, pero que no cumple mayor utilidad para la gestión educativa. La problematización debe pasar, como señala Sverdlick (2006), por los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se definen los objetivos de una escuela?, ¿cómo se formula el PEI?, ¿quiénes van a participar y cómo hacerlo? Estas y otras interrogantes deben repensarse para reformular esta herramienta.

En otras palabras, lo que señala el autor sobre el PEI, es que desde el inicio y durante el proceso debe ser discutido por todos los involucrados en el proceso educativo, para que este tenga un sentido para todos y se convierta en una herramienta eficaz y no solo del manejo de los directivos.

Por otro lado, Mosquera y Rodríguez (2021) señalan que la escuela debe dirigir sus procesos educativos sustentados en la ética desde su PEI, porque al hacer esto se da la posibilidad a que la comunidad educativa y, sobre todo, sus alumnos y alumnas puedan estructurar su proyecto de vida sustentados en cuidado de sí y de los otros. Los autores señalan que se puede lograr orientar los procesos educativos desde la ética haciendo uso de los componentes contexto y pedagógico. Para ellos el componente del contexto significa estar constantemente reflexionando sobre los discursos y el imaginario que está presente en su entorno que pueden influir negativamente en la formulación de proyecto de vida. También se refieren a que esta reflexión debe llevar a los alumnos y alumnas a mirarse internamente para ver qué pueden mejorar o corregir y que deviene en una especie de autovigilancia de sus acciones, de sus pensamientos. El otro componente es el pedagógico, que para los autores se refieren a que los y las maestras pueden utilizar una multiplicidad de estrategias pedagógicas y didácticas para reflexionar el contexto y darle otras posibilidades en la formulación de sus proyectos de vida.

En ese sentido, en la gestión como director general se ha tratado sustentar el PEI desde una perspectiva ética, que tenga como prioridades el cuidado de uno mismo y del otro. Esta perspectiva es la que se ha incorporado en el PEI en el planteamiento de la experiencia de convivencia democrática en la escuela que se analizará y describirá más adelante.

Mosquera y Rodríguez (2021) señalan que desde esta perspectiva el PEI se debe estar repensando y actualizando de forma constante a partir del análisis del contexto donde se desarrolla la escuela, para que los y las alumnas puedan reflexionar sobre su entorno y sean conscientes sobre lo que está sucediendo en la realidad y puedan cuidarse de sí mismos y establecer sus planes de vida en función a su propia evaluación. También resaltan la importancia de que los y las maestras estén comprometidos con el PEI y en constante discusión de su contexto.

El compromiso de los y las maestras es importante para llevar a la práctica un PEI sustentado desde la ética, sin ese compromiso es difícil desarrollar relaciones educativas que tengan como centro aspectos éticos. En el caso de esta experiencia de convivencia democrática en la escuela se ha podido comprobar la imperiosa necesidad de que todos y todas las maestras estén involucrados en el proceso para que este pueda ser adecuado.

2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia significativa docente

En este capítulo, se narrará la experiencia significativa de forma reflexiva, y se puntualizará los aspectos más importantes de la narración para preguntarse o cuestionarse sobre ellos, ver qué otras perspectivas se hubieran podido tomar en cuenta en ese momento, y , que se pueda explorar posibles alternativas a esos hechos. Para ello, es importante que se retomen algunas ideas mencionadas anteriormente sobre la filosofía y metodología de la escuela que van a permitir entender cómo se fue forjando una convivencia democrática en ella.

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, la escuela en la que se desarrolló la experiencia, aplica desde sus inicios la Educación por el Movimiento, que busca el desarrollo integral y holístico de los niños y niñas en todas sus dimensiones (corporal, emocional-afectiva, social-relacional y cognitiva), a diferencia de la educación tradicional, que le da énfasis a lo corporal (en Educación física), y a lo cognitivo-

intelectual en el aula, lo que divide a la persona en el ámbito educativo en dos dimensiones. En efecto, Le Boulch (1984) y otros psicomotricistas intentaron romper con esta dicotomía cuerpo-mente en la educación y plantearon las sesiones de Educación Psicomotriz como una alternativa a esta educación dicotómica. De ahí surgió lo que él va a denominar Educación por el Movimiento.

Así, esta escuela inició sus actividades con el impulso de esas ideas de la mano de la directora y fundadora Silvia Bravo Heredia , que es profesora de Educación Física e Inicial, y una de las seguidoras de Le Boulch y otros psicomotricistas. Las sesiones de educación psicomotriz tienen la particularidad de basarse en la participación de los niños y las niñas, y se desarrollan con sus propuestas. En otras palabras, ellos y ellas son los ejes de la sesión; con esto, se cambia la educación centrada en el profesor por una centrada en los y las estudiantes. La estrategia implica partir de una situación de movimiento que va siendo recreada por los niños y niñas mediante el análisis, la creatividad, el diálogo con sus pares y una ejecución, generalmente, en equipo.

En ese sentido, la escuela, fundada bajo los principios de la Educación por el Movimiento, ya tenía el sello de la participación en sus diversas actividades. Esto también se trasladó a las aulas, donde se pedía que, a partir de un elemento motivador, se generara la participación de las niñas y los niños, de manera que pudieran construir sus propias conclusiones y conceptos después del intercambio de ideas. También, se les indicaba que escriban sus reflexiones en su cuaderno; incluso, en primero de primaria, eran autores de su libro de lectura. El papel del docente era ser el motivador y facilitador del proceso educativo.

La escuela, en sus inicios, era muy pequeña. Empezó con tres aulas de inicial y una de primer grado de primaria, siempre con esta perspectiva educativa. A medida que iban creciendo los niños y las niñas, grado a grado, se iban discutiendo e incorporando algunos conceptos y actividades. Por ejemplo, desde Inicial hasta la secundaria, se mantuvieron en mesas de trabajo para seis alumnos para fomentar el trabajo en equipo. También, se dio mucho énfasis al arte; en ese sentido, se incorporó la presentación de actividades artísticas “espontáneas”. Estas eran presentaciones realizadas por los y las estudiantes, en

cada grado o sección; así, se organizaban para realizar un baile, una escenificación, declamar, cantar, malabares de circo, banda de música, entre otras manifestaciones artísticas. Cabe mencionar que los más pequeños se organizaban con ayuda de su tutor o tutora. El objetivo, en todos los grados, era que este tipo de actividades se llevaran a cabo de la manera más autónoma posible, y que puedan organizarse responsablemente para, después, presentarse ante todo su nivel.

Con el paso del tiempo, fue creciendo la escuela y se fueron implementando más actividades que incentivaban la participación y elección de los niños y las niñas. Se les dio la posibilidad de plantear y escoger los talleres de arte y deportes en los que desearan participar. Así también, tenían la opción de organizar sus campeonatos deportivos, en los que los estudiantes fijarían sus propias reglas (cantidad de jugadores, lo que era falta o no, cuándo acababa el juego, entre otros), siempre involucrando la participación de estudiantes y docentes.

Por estas razones, la escuela se denomina como una “escuela viva” en tanto existe apertura para evaluar y reflexionar sobre todo tipo de avances y experiencias en el campo de las ciencias humanas (educación, psicología, ciencias sociales, filosofía), las neurociencias y las ciencias naturales en general, con el fin de que puedan aportar al desarrollo integral de los niños y las niñas. Asimismo, era notoria la disposición a escuchar a los estudiantes y maestras, y esa era también una forma de ir reflexionando e incorporando actividades; de esta forma, se fue nutriendo lo que ahora conocemos como Educación por el Movimiento.

Si bien Le Boulch había planteado una mirada holística de la persona y la forma educativa de abordarla a través de la psicomotricidad, no desarrolló profundamente cómo se iba a dar esta educación en otros espacios como las aulas. En ese sentido, la escuela, con las actividades que realizaba, iba promoviendo la igualdad, la participación y ayuda mutua para lograr un objetivo común. Con estas acciones, se fueron configurando algunas características democráticas básicas, pero que tampoco eran suficientes, porque todavía se sentía una presencia marcada del adulto, una especie de adultocentrismo

en la mayoría de las actividades de la escuela, y en las relaciones entre docentes y estudiantes (Morante, 2019). Esto también se reflejó en la elaboración de las normas de la escuela, pues estaban redactadas desde una perspectiva de adulto, ya sea con la intención de favorecer a los y las niñas, pero creadas por adultos finalmente; de alguna u otra forma, se respondía al contexto sociocultural en el que habían sido criados y formados estos docentes, quienes conservaban, en muchos casos, costumbres tradicionales respecto a las relaciones, normas y sanciones.

Con el crecimiento de la escuela, teniendo el rol de director general, se consideró adecuado hacer algunos cambios en la convivencia escolar. Se quería una escuela más democrática y, para ello, se requería un equipo con quien discutir estas ideas y buscar la forma de implementarlas. Por eso, se implementó un Consejo Educativo conformado por todas las coordinadoras de los distintos niveles; con ellas, fuimos discutiendo ideas para orientar la convivencia hacia formas más democráticas y, también, la manera de ejecutarlas. Esta fue una idea muy buena porque el trabajo con el Consejo Educativo enriquecía las propuestas iniciales y hacía viable su ejecución.

Como había voluntad de ir cediendo terreno a los niños, niñas y adolescentes en todo lo que concernía a su entorno y a la convivencia escolar, se continuó con las discusiones y reflexiones en base a textos de Maturana, Fromm, Morin, Frankl o Freire, e inspirados por Summerhill y otras escuelas democráticas³. También se fue pensando la escuela como un espacio de convivencia agradable y cuál sería la mejor forma para lograrlo. Este es un punto que se considera importante en la gestión del director general, porque una de las preocupaciones cruciales era cómo se podía involucrar a todo el equipo de docentes en esta mirada, entender a la escuela como un espacio de convivencia y, en consecuencia, cómo

³ Fueron muchos los textos que se utilizaron, los títulos más saltantes fueron “Transformación en la Convivencia” o “El sentido de lo humano” de H. Maturana, “El miedo a la libertad” o “Vida Auténtica” de E. Fromm, “No hay padres perfectos” de B. Bettelheim, “El hombre en búsqueda de sentido” de V. Frankl, “Ética para Amador” de F. Savater, “La mente ordenada” o “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de E. Morin, “Pedagogía de la Autonomía” o “Cartas a quien pretende enseñar” de P. Freire, “Summerhill” o “Hijos en Libertad” de A.S. Neill, “Libertad y límites Amor y respeto” de R. Wild, “Por fin, libres” de D. Greenberg, entre otros.

conseguir que este sea lo más agradable y lo más cómodo posible para que los niños, niñas y adolescentes lo sintieran como una base sólida para cualquier tipo de aprendizaje. Ese era el reto en ese momento.

Inicialmente, el director general tenía una participación muy activa en las actividades que involucraba este proyecto; preparaba y ejecutaba los talleres para los y las docentes con la ayuda de algunas coordinaciones, y conducía la mayoría de las discusiones con ellos (después, también con los y las estudiantes). Así, se lograba construir las bases de la propuesta, que era entender la convivencia como algo central en la vida de las personas, en la familia, en el trabajo, con los vecinos, y en cualquier espacio que tuviera cierta interacción con otras personas. (Vizcaíno,2015)

Este planteamiento implicó “darle una vuelta a la tuerca educativa”, lo que ya se venía reflexionando y discutiendo en distintos espacios; esto era algo importante, porque se colocaba en el centro de la educación a los niños, niñas y adolescentes. En primer lugar, poniendo énfasis en la convivencia, se abordaba todo tipo de problemas de relación entre estudiantes y docentes. Se hacían visibles los problemas cotidianos; en el caso de los más pequeños, por ejemplo, cuando les quitaban sus lápices o los utilizaban sin su permiso, o cuando los llamaban por apodos; en otros casos más complejos, por ejemplo, cuando un grupo hostigaba a un niño o niña sistemáticamente presencialmente o por las redes (acoso escolar o bullying), o que un maestro no prestara atención a una estudiante y solo la critique, o que solo tome en cuenta a un grupo de sus estudiantes, por citar algunos ejemplos de tantos que se presentan en el día a día y que nosotros no lográbamos resolver o no nos enterábamos de ellos, por lo que solo recurríamos a aplicar sanciones o castigos con el fin de detenerlos.

En segundo lugar, hacer visible estos problemas facilitaba que se pudieran conversar y plantear alternativas de solución generadas por los mismos protagonistas. Ello promovió un abordaje más humano y, en consecuencia, una convivencia amable y adecuada (tranquilidad emocional) para que, después, los aprendizajes pudieran consolidarse en un ambiente distendido y fluido. Esto podría ser obvio para algunos, pero para otros era algo novedoso y arriesgado, por decir lo menos.

En ese sentido, esta idea no era tan fácil de asimilar para los y las docentes que se integraban a la escuela, a pesar de que se intentaba incorporar profesoras jóvenes con un perfil particular: con poca experiencia en la enseñanza para que no hayan consolidado su formación con métodos tradicionales. De esta manera, el desaprender no costaría tanto trabajo; en efecto, el paso por estas escuelas acentuaba sus experiencias escolares, familiares y/o universitarias de una disciplina autoritaria, centrada en la obediencia a través de premios y castigos, o la idea de que la maestra era el centro del proceso educativo, que es quien sabe y quien tiene que darlo todo, porque los estudiantes no son capaces. Por último, también se buscaba desaprender que el foco de la enseñanza esté puesto en la acumulación de conocimientos, en el aprendizaje memorístico de contenidos, con poca reflexión y bastante repetición (De Zubiría, 2019).

Asimismo, la búsqueda de docentes estaba centrada en conseguir jóvenes que sean creativos, reflexivos, y que estuvieran buscando una alternativa a la enseñanza tradicional o hacer algo nuevo en la educación (incluso, que no sean de la carrera de Educación, pero que demostraran una motivación por enseñar y aprender). De hecho, también se planeaba poder formarlos en pedagogía en la escuela. A pesar de todos estos esfuerzos, hubo que trabajar duro para vencer las resistencias, que no eran sustancialmente teóricas, sino que estaban relacionadas con lo más profundo del ser, y era la forma como habíamos sido criados en nuestra infancia, la escuela y, finalmente, en la universidad. La disciplina autoritaria era una de las grandes resistencias a trabajar con los docentes; era común que, ante una falta o equivocación de un niño, se le quiera aplicar un castigo o amenazarlo con las notas, en vez de apostar por conversar con él, escucharlo y ver por qué lo realizaba.

Las experiencias previas que traían todos los maestros se explicitaban a modo de esquemas mentales, y tuvimos que afrontarlas desde un inicio.

¿Cuáles eran esos esquemas mentales por superar?

El primero estaba relacionado a la idea de que los niños no tienen la capacidad para decidir por sí mismos, que requieren de la guía del adulto; por tanto, es necesario que obedezcan (la mayoría de las

veces, sin preguntar, ni discutir) a los adultos, llámense papás, mamás o profesores, porque ellos están velando por su bienestar y saben lo que es mejor para ellos (Cárdenas, 2022; Simons et al., 2017).

El segundo esquema estaba ligado al anterior y a la autonomía profesional de los docentes, lo que significa que su formación y experiencia profesional les da la suficiente autoridad para prescribir lo que necesitan sus estudiantes, y que no se permiten dejar en manos de ellos y ellas las decisiones sobre asuntos educativos (Gutmann, 1999).

Un tercer esquema era de tipo gnoseológico, vinculado con las formas de conocer y las estrategias de enseñanza que caracterizan al sistema educativo tradicional, enfocadas en memorizar y aprender mucha información, carentes de reflexión, discusión, discernimiento de los hechos como señala De Zubiría (2019). Este sistema genera que la aprehensión de los distintos fenómenos de la vida sea de forma dicotómicas, es decir, o es de una manera determinada o, todo lo contrario, lo que comúnmente denominamos blanco o negro; en este sentido, es muy difícil que se vean los grises, los matices, el contexto de la acción, sobre todo, en las cuestiones cotidianas o disciplinarias.

Con el paso de los años, una de las experiencias más significativas que se tiene como director general, es haber dialogado con muchos docentes o familias que, con el solo hecho que se les recomiende escuchar los argumentos o razones que tienen los y las niñas sobre las cuestiones de su entorno (vestimenta, juegos, comida u otros), se sorprendían; algunos interrumpían la conversación para decir espontáneamente “libertinaje”, tomando rápidamente una posición extrema u opuesta, refiriéndose a un exceso de libertad. Ante esta posición, se les puede responder como diría Freire (2022), que la libertad que no tiene límites es tan perjudicial como la libertad que es reprimida o castrada. Con este ejemplo, lo que deseaba señalar es la dificultad que tenemos de ver los matices, los grises, y ubicarnos en algún punto medio, que era lo que se planteaba: conversar y escuchar las razones de sus niños en las cuestiones que les concierne, por ejemplo, con su vestimenta, la comida, si tiene frío o no para ponerse un abrigo, sus juegos, entre otros.

En conclusión, hay como una toma de conciencia de que los adultos, tanto docentes, familias y sociedad, no confían en los niños, niñas y adolescentes para tomar decisiones, ni siquiera en las situaciones que se relacionan más con su entorno o con sus acciones cotidianas, como su vestimenta, si tiene hambre, las formas de organizarse u otros. Los adultos queremos imponerles las formas que aprendimos, o que nos impusieron en nuestra infancia y adolescencia, o, en su defecto, lo contrario, cuando lo ideal es encontrar un equilibrio de acuerdo con las personas que están interactuando. Los adultos no creen a los y las niñas capaces de dar soluciones adecuadas para su vida; es así como se presenta lo blanco y negro, es decir, pueden o no pueden, pero no nos detenemos a analizar cada situación y su contexto, qué es lo que podrían decidir y qué no (por cuestiones de seguridad u otras). Por otro lado, los adultos también se sienten amenazados porque piensan que dar libertad les reduce autoridad: “Como voy a dejar que este niño me diga qué hacer ...”, eran algunas de las frases frecuentes.

Esto está relacionado con el antiguo método disciplinario- autoritario que se respiraba en la mayoría de las familias, escuelas y sociedades. Este método, que se caracteriza por la imposición antes que el diálogo, y que ha sido transmitido de generación en generación, era una de las preocupaciones más serias que se tenía que abordar como director general. Este tipo de disciplina, que niega la libertad, y la igualdad a los niños y adolescentes, tenía que ser enfrentada con talleres o alguna estrategia con la que se pudieran discutir argumentos y experiencias capaces de sensibilizar a los y las docentes que no estaban muy convencidos y/o recién se incorporaban.

¿Cuál era la mejor manera de afrontar estos esquemas mentales sobre la disciplina y la infancia?

En esos momentos, por intereses personales del director general , él se encontraba estudiando y discutiendo sobre Filosofía y Ética, y una preguntas que se formulaba con más frecuencia era ¿cuál era la mejor forma de convivir? o sobre el “arte de vivir bien”, así que este unos de los planteamientos que se propuso trabajar con el Consejo Educativo y, posteriormente, promover, con su ayuda, talleres con

lecturas y casos prácticos sobre ética, sus implicancias y casos de la vida cotidiana (Cortina, 2015 a). Esta fue la primera acción.

Como se indicó anteriormente, el Consejo Educativo estaba conformado por las coordinadoras de Convivencia de todos los niveles de la escuela, desde inicial hasta secundaria. Asimismo, lo integraba la Dirección General, la Dirección Académica y Administrativa y, en algunas oportunidades, también participaban otras coordinaciones, como la de Arte, Idiomas, e Investigación y Desarrollo. El Consejo era (y es) un órgano consultivo y ejecutivo en la escuela, y su rol ha sido fundamental en el logro de los objetivos de este proyecto de convivencia democrática, debido a que era la correa de transmisión de todos los acuerdos que se discutían y se tomaban al interior de este. Se encargaba de organizar, coordinar y ejecutar los acuerdos con docentes y estudiantes, y también de coordinar entre niveles.

La segunda acción que propuso el director general fue incorporar dos horas semanales de formación e intercambio docente, donde se discutieran estos temas éticos y se desarrollaran talleres de autoconocimiento. El director general consideraba que los talleres de ética apuntaban a flexibilizar el esquema de tipo gnoseológico, así como la forma de conocerse y mirarse para aprender a ser conscientes de cómo actuamos y pensamos. A partir de ello, se intentaba flexibilizar o cambiar lo que cada uno deseara modificar; cabe enfatizar que este es un proceso que había sido explorado personalmente por el director general, lo que se explicará más adelante cuando se aborde este punto nuevamente.

La tercera acción fue la implementación de reuniones de convivencia con los docentes y, después, con los y las estudiantes tomando como modelo el esquema planteado por Nelsen y Lott (1999). Finalmente, la cuarta acción a trabajar fue la mejora de la comunicación con las y los estudiantes y las familias a través de tres técnicas de comunicación efectiva planteadas por Gordon en su libro para maestros (Gordon, 2003).

La primera acción para ir flexibilizando los esquemas mentales descritos fue el desarrollo de talleres de Ética para discutir la importancia de la convivencia, los derechos y valores a considerar para

una convivencia adecuada, y aterrizarlos, en casos concretos de nuestra vida cotidiana y de la escuela. En estos, tratábamos de ver las distintas aristas del problema, qué derechos estaban en conflicto y cuáles debían prevalecer frente al otro, o cómo se podían equilibrar. Después de estos talleres, todos y el director general salíamos con más luces, con ideas o puntos de vista que no se tenía pensado antes, lo que servía para ir enriqueciendo la propuesta del taller.

A modo de ejemplo, se puede citar el caso de la piratería en la época en que los DVD se copiaban casi al mismo tiempo que se estrenaban las películas en el cine. Todos comprábamos nuestros DVD en los puestos más cercanos a nuestros domicilios, porque los originales no estaban disponibles o eran muy caros para adquirirlos. En esos tiempos, existía Blockbuster y otras cadenas de alquiler de DVD que se veían perjudicadas con la piratería y hacían ingeniosos comerciales comparando la compra de los DVD piratas con el robar. En algunos de los comerciales, presentan a un hijo que le dice a su papá que se sacó una buena nota, pero que había plagiado, y el papá le dice que eso no debe hacerse, a lo que el niño replica preguntándole si no es lo mismo que comprar videos piratas.

Era claro que comprar videos piratas era un delito, pero la siguiente pregunta es ¿por qué la gente o nosotros comprábamos los DVD sin sonrojarnos, como si fuera algo normal? La mayoría salía con sus bolsitas con sus DVD y no había mayor problema; la mayoría no lo escondía como si estuviera cometiendo un delito. Recuerdo que, para trabajar ello, pusimos una imagen donde había un tractor pisando centenares de DVD piratas (Anexo N°5: Ejemplos de imágenes para la discusión ética). Después de una lluvia de ideas, lanzábamos la pregunta y nos encontrábamos con respuestas variadas; algunas ligadas al aspecto económico, a las costumbres de gente inescrupulosa y otras razones, hasta que llegamos a establecer con estos ejemplos una jerarquía de valores. Es decir, para este caso de los DVD piratas, se confrontaban dos tipos de derechos:

- Los derechos de autor y de las empresas productoras de películas
- El derecho de las personas de acceder a la cultura y al entretenimiento.

Después de un análisis y discusión, llegamos a la conclusión de que ambos eran derechos legítimos, pero que, en los hechos, se priorizaba el derecho de la población a acceder a la cultura, información y entretenimiento sobre los derechos individuales, como los de autor o empresariales. Otra de las conclusiones era que el Estado, en ese nivel, no tenía alternativas para que la población pudiera acceder a la cultura, la información y entretenimiento, lo que, de alguna manera, le daba sentido a lo que pasaba y nos daba pistas de que los derechos colectivos tenían mayor “valor o peso” que los derechos individuales. Por ello, las soluciones a la piratería han girado en torno a los autores y productores; por ejemplo, bajaron los precios de los DVD originales o tuvieron que cerrar para transformarse en otra línea de negocios, que en la actualidad son las plataformas digitales (streaming). En el caso de la música, se comenzaron a difundir las canciones de forma gratuita para promocionar sus conciertos y generar ingresos, y así múltiples formas de enfrentar la piratería y más aún con los avances tecnológicos.

Otro ejemplo característico de nuestro entorno era el de las rejas que se comenzaron a instalar en las calles en distintas urbanizaciones, sobre todo, en La Molina, donde vemos que se contraponen los derechos a la seguridad que tienen los vecinos, y el libre tránsito de las personas y vehículos que circulan por la zona. En este ejemplo, no se llegaba a consenso, pero sí se podían plantear algunas soluciones, como vigilantes en las rejas (lo que no era viable por el costo) o planos en las rejas que indicaran a los vehículos la puerta por donde podrían ingresar (lo que era posible y respetuoso para el libre tránsito).

En esa línea, con lecturas, películas y permanentes discusiones, fuimos poniéndonos de acuerdo en la forma de analizar cada situación, lo que estaba implicado en cada caso y cómo se podía generar alguna solución al problema. Así, entre todos, fuimos estableciendo la forma de abordar los problemas cotidianos que se presentaban en las aulas y en la escuela. Es oportuno señalar que, en este proceso, participaron docentes jóvenes muy activas, entusiastas, con muy buenas ideas que permitieron que el proceso fluyera, se enriqueciera, y que vaya creciendo con su compromiso y el de la escuela. Como resultado de estos talleres de Ética, quedaba clara la idea que la convivencia es fundamental en la vida de

las personas, y que nos acompaña durante toda nuestra vida familiar, laboral, amical y en cualquier otro espacio que frecuentemos (Cortina, 2015 b). Si algo hay que dificultó el proceso educativo en general, era la pasión por los temas del director general (y de muchos participantes) que llevaba a extender las discusiones a otros temas conexos y no cumplir con las actividades planificadas y tener que acortar procesos de organización y planeamiento, con la consecuencia lógica, que después los y las profesoras este alargamiento estaban presionada para terminar su planificación o lo tenían que llevar para su casa o simplemente no la concluían bien .

Desde la perspectiva del director general, había satisfacción con los resultados alcanzados con los talleres. Se había sensibilizado al equipo a través de teoría y casos prácticos; sin embargo, con el Consejo Educativo, considerábamos que no era suficiente, que tenían que incorporar esta forma de analizar lo cotidiano, como una práctica en la escuela para que esta funcione; por ello, buscamos complementarlo con talleres de formación docente. Esta es la segunda acción implementada por el director general junto con el Consejo Educativo, y como complemento a estos talleres de Ética, apuntaba más a un trabajo a mediano plazo. Estos fueron los talleres de formación docente desde distintas perspectivas psicológicas, gestáltica, terapia a través del arte, análisis transaccional y logoterapia, que se dieron en las instalaciones de la escuela por distintos especialistas enviados por Centros de Formación de cada corriente psicológica, exceptuando Logoterapia, pues los docentes acudían al mismo centro.

La propuesta de implementar estos talleres partió de una experiencia personal del director después de haber estudiado dos especializaciones, una en terapia racional emotiva y conductual, y la otra en gestalt. Ambas le sirvieron mucho para empezar a mirarse cómo actuaba, pensaba, sentía y reaccionaba ante distintas situaciones. También, a darse cuenta de sus ideas, creencias, sentimientos, lo que le sirvió para cuestionarlas, modificarlas, afinarlas, y seguir hasta ahora revisándolas y descubriéndolas, que es un proceso que las personas realizamos hasta el final de nuestras vidas.

Esta experiencia personal del director general, que fue común con algunos miembros del Consejo Educativo, nos motivó para decidir impulsar estos talleres con la convicción de que una de las formas de poder flexibilizar ideas y creencias es a partir de conocerlas, conocerte a ti mismo, empezar a mirarte. Esto se sustenta en que, en gran parte, nuestras creencias, sentimientos y pensamientos han sido modelados e instalados por nuestro entorno cultural sin mayor cuestionamiento. Estos talleres buscaban el autoconocimiento y, a partir de ello, poder identificar y cuestionar algunas ideas, sentimientos y creencias que tuvieran los docentes sobre sí mismos y la educación, para empezar a flexibilizarlas.

Con el paso de los años, podría decir que ambos talleres, el de ética y los de autoconocimiento (los de corte psicológicos), se complementaron bien. Los docentes comenzaron a comprender un poco más lo humana que es nuestra labor, que los niños sí eran capaces de participar y realizar acuerdos, y que la autorregulación era el camino más sano para las relaciones en la escuela.

De esta manera, empezamos a implementar nuestra tercera acción, que fue realizar reuniones de convivencia con todos los profesores y establecer nuestras normas de convivencia. Estas reuniones abarcaban temas como la vestimenta que sería más adecuada para el trabajo que realizaban, minutos de tolerancia en la entrada, el uso del celular, de redes sociales, las relaciones con los alumnos, entre otras. A partir de estas discusiones, surgieron algunas normas que actualmente se mantienen, por ejemplo, un bono por puntualidad, que consiste en que de todos los descuentos que se hacen por tardanzas se forme un pozo mensual, y se distribuya entre todo el personal que llegó puntual ese mes.

Con todas estas experiencias con los y las docentes, nos reafirmamos en que la escuela es un espacio de convivencia y que había que darle la vuelta a la tuerca educativa. Logramos colocar en el centro de nuestras preocupaciones el aprender a convivir, la capacidad de análisis y síntesis, la creatividad en la resolución de problemas, el diálogo que significa escuchar y que te escuchen, ponerse en el lugar del otro, la comprensión del otro y el compromiso con todos sus compañeros. Fue una experiencia valiosa y con tintes democráticos que nos acompañará a lo largo de toda la vida.

Durante todos estos talleres de Ética con los y las docentes, llegamos también a revisar textos de disciplina positiva que nos ayudaron a aterrizar estas ideas democratizadoras que veníamos discutiendo. Finalmente, decidimos probar las reuniones de convivencia en cada aula semanalmente, tomando el modelo de Nelsen y Lott (1999), quienes plantean reuniones de clases con algunos pasos a seguir para su ejecución. El formato inicial de estas reuniones de convivencia seguía alguna de las pautas de estos autores, por ejemplo, iniciar felicitando voluntariamente a algún compañero o creando una agenda con ellos mismos de lo que querían conversar, y así se iniciaba la reunión semanal.

Estas reuniones de convivencia empezaron a ser muy productivas, porque los y las niñas empezaron a manifestar sus molestias o inquietudes, y si era con algún compañero o compañera, se escuchaba a ambas partes. Con los compañeros que quisieran intervenir, se buscaban alternativas de solución al problema y, finalmente, se terminaban reconociendo sus responsabilidades y disculpándose. Esta dinámica nos ayudó mucho para resolver problemas cotidianos que se podían presentar en las aulas, desde un altercado con algún compañero, ya sea por un apodo o porque se cogió algo que le pertenecía a otro, o porque estaba hablando cosas que no eran correctas u otras molestias. Muchas veces estas molestias las manifestaban los amigos del agraviado y no directamente la persona que estaba siendo hostilizada, porque no tenía tanta seguridad para decirlo o por algún temor y, en esos casos, lo expresaba una amistad cercana en su defensa. De esta manera, se evitaba que las molestias a algún compañero continuaran, que se pudieran abordar en su etapa inicial, y también, se evitaba el acoso escolar. En resumen, los problemas o fastidios se abordaban antes de que crezcan, y se vuelvan repetitivos o sistemáticos.

Una de las dificultades que se presentó fue que algunos o algunas docentes se apoyaban mucho en la forma y los pasos como estaban planteados en el libro; les costaba desprenderse de ello, y recrearlo o contextualizarlo según el grupo que tenía a su cargo. En ese sentido, tuvimos que trabajar para que los docentes se desprendieran del esquema de iniciar siempre con un agradecimiento o reconocimiento en

cada sesión, debido a que, si esto no se daba espontáneamente, se forzaba la situación, lo que generaba cierta incomodidad para el inicio de la sesión. Tuvimos que insistir en que no era necesario iniciar con un agradecimiento o reconocimiento, que esto se podía dejar latente y, cuando alguno deseara, lo podía hacer o, cuando merecía la situación, lo hacía la tutora.

Otra de las limitaciones fue que, en un inicio, las reuniones de convivencia estaban enfocadas a trabajar molestias que se presentaban en el aula, pero después se fue agotando y se volvían monótonas, o no había de qué conversar. Este punto lo evaluamos y discutimos en una Reunión de Convivencia con los docentes y vimos por conveniente incorporar propuestas, temas de actualidad, o algo que el tutor o tutora creyera interesante para fortalecer la convivencia en el aula. Así, se reestructuró y ha quedado hasta el momento porque funciona muy bien; los tutores tienen una variedad de temas por desarrollar en el horario de convivencia si es que no se presentan dificultades con algún miembro del aula, o si no se está discutiendo alguna propuesta para el aula o la escuela. En esos casos, se pueden tocar temas de convivencia que suceden en el país o en el mundo para el análisis, y que sirve a los alumnos y tutores para ir afinando, y ampliar la forma de analizar y discutir diversos problemas, cada uno con sus propios matices.

Finalmente, la cuarta acción desarrollada se inició por una experiencia que tuvo el director general en su etapa de estudiante de Psicología. Él llevó un taller de escuela para padres y, en este taller, dieron la lectura de unos capítulos del libro para mejorar la comunicación entre padres e hijos de Gordon (2000) que le llamó la atención. A pesar de que no tenía hijos en ese momento, optó por guardarlo. Al cabo de unos años, ya con hijos, lo revisó y entendió mejor varios fenómenos que le ayudaron bastante en la comunicación con sus hijos y estudiantes. Paralelamente, en la escuela, se estaba discutiendo en estas discusiones sobre la convivencia y se le ocurrió al director general que este texto de Gordon sería bastante útil para potenciar la comunicación en la familia y la escuela. Lo discutieron en el Consejo Educativo, se fue probando su eficacia y se decidió aplicarlo.

Este libro contiene tres técnicas para mejorar la comunicación entre papá, mamá e hijos (aplicables a los docentes, aunque hay un texto específico para ello): ¿Cómo escuchar de forma activa?, ¿Cómo llamar la atención sin dañar?, ¿Cómo solucionar problemas y que todos ganen? Se incorporó los tres a los talleres de formación con los docentes y, también, para las familias con el objetivo de que mejoren la comunicación con sus hijos y, en consecuencia, sus relaciones. Con ese fin, apareció una convocatoria a una formación de Gordon sobre estas técnicas y el director general fue a Querétaro (México). Llevó la formación y, posteriormente, se trajo al Perú a un entrenador de Gordon International, con lo que certificamos a un grupo de 13 docentes y psicólogos para poder brindar talleres PET⁴ a las familias, y así ir generando una mejor relación.

Esta experiencia fue positiva, pues, con la formación de este grupo de docentes y psicólogas, se pudo hacer efecto multiplicador en bloque con los demás docentes. Se empezó a realizar el taller con ellos en un primer momento y, después, ir monitoreando su aplicación. Este tampoco fue un proceso sencillo, porque tenían los docentes que cambiar las formas de comunicarse que venían utilizando por años en su casa, su escuela, en su vida cotidiana o en el trabajo. Por ejemplo, la aplicación de los “mensajes Yo” para llamar la atención a alguna alumna o alumno por algo inadecuado que estuviera realizando, a los docentes les costaba trabajo hacerlo desde lo que “sentía o le producía la conducta del alumno o alumna” y no ir directamente a calificar a la persona. Por ejemplo, si el o la alumna incumple con sus tareas, normalmente se le calificaba a la persona con un “eres un incumplido” en vez de decirle “me preocupa (o me molesta) que no estés cumpliendo con tus trabajos”, este último mensaje, es mucho más efectivo porque hace reflexionar al alumno sobre su comportamiento y no daña a la persona, en cambio, el primer mensaje hace que el alumno reaccione mal o se ponga a la defensiva, también daña a la persona porque estamos yendo

⁴ PET son las siglas en español del libro y programa Parent Effectiveness Training de Thomas Gordon (2000) que significan Padres Eficaz y Tecnicamente Preparados.

directamente contra ella y la estamos etiquetando, lo que puede marcar a la persona . Estas etiquetas, en muchos casos, son muy difíciles para la persona etiquetada quitársela, sobre todo, si viene de personas que son significativas, como un tutor que aprecias, del papá o la mamá. Toda esta reflexión se realizaba con los docentes con ejemplos de su vida personal; sin embargo, a algunos les costaba trabajo cambiar la perspectiva en su comunicación por tenerla instalada y la manifiestan de manera no consciente.

Sin embargo, a pesar de que no era un proceso fácil, se fue logrando poco a poco y, en los siguientes años, fue incorporado como parte de la inmersión de los docentes en el colegio. A propósito de todas estas dificultades que se han ido presentando con algunos docentes, desde algunos años, se está tratando de que los docentes que se van a incorporar al colegio hagan una pasantía de seis meses o un año en nuestras instalaciones como asistentes o prácticas pre-profesionales. Así, pueden ir conociendo el sistema, el lenguaje, las distintas actividades que se realizan, y evaluar si les gustaría integrarse y acomodarse a la dinámica de la escuela; recién ahí son contratados para el siguiente año como tutores o profesores asistentes respectivamente.

Por otro lado, en el caso de las familias, se tuvo la intención de llegar a la mayoría de ellas y así poder compartir el mismo idioma. No obstante, los resultados han sido menos alentadores porque solo pudimos llegar a las familias más interesadas. Lamentablemente, las que más apoyo necesitaban, no asistían; otras lo hacían intermitentemente; y a otras les costaba mucho trabajo procesar otro tipo de comunicación que no fuera la autoritaria, ya que consideraban que esa era la única forma de respetar a una persona adulta, con obediencia o argumentos similares. En suma, se les dificultaba romper sus esquemas de lo que es una autoridad y su relación con un menor, repetían mucho las formas como habían sido criados. Esto también ha pasado con varios docentes; sin embargo, el poder seguir conversando con ellos ha servido para que vayan flexibilizando poco a poco; además, la efectividad de las técnicas han sido un buen motivo.

A pesar de lo señalado, continuamos con la tarea con las familias y se ha puesto como requisito llevar el Curso de Crianza PET para el ingreso a la escuela. Se intentó llevar a cabo reuniones posteriores para absolver sus dudas; sin embargo, esta medida no ha tenido gran impacto, por cuestiones de tiempo y porque cuesta un poco de esfuerzo cambiar hacia formas más democráticas. Esta es una tarea pendiente, que estamos evaluando y discutiendo; nuestro objetivo es idear una forma más orgánica y efectiva de involucrar a las familias en todo el proceso educativo.

Por otro lado, estas técnicas de comunicación efectiva sirvieron bastante para profundizar la dinámica de las reuniones de convivencia; ayudó a que estas fluyeran más y también a seguir repensándolas. En ese sentido, una de las técnicas que ayudaron mucho en estas reuniones de convivencia, asambleas y en el conjunto de relaciones en la comunidad fue el método de resolución de problemas de Gordon (2000), debido a que facilitó identificar y escuchar las necesidades de las y los estudiantes, y también poder expresar las nuestras para, a partir de ello, buscar un punto medio que favoreciera a ambas partes. De esta forma, las reuniones de convivencia se volvieron un pilar de la escuela, porque allí se conversaba todo lo que sucedía cotidianamente en el aula. Sin embargo, también había que coordinar con las otras aulas, por ejemplo, para organizar campeonatos, las olimpiadas, el Día del Maestro o en los casos de propuestas o molestias que habían sido causadas por estudiantes de otros grados. Se planteaba hacer una convivencia conjunta cuando implicaba a varias personas y si se consideraba importante el hecho. En los casos de propuestas, se planteaba discutir las en cada aula y, después, mandar a un representante que llevara la voz de toda el aula, quien tenía también la facultad de decidir lo que considerara más cercano a los intereses de su sección; posterior a ello, tenía que ir a informar lo que sucedió a sus compañeros y compañeras.

En este momento, se vio la necesidad de crear un Consejo Estudiantil que discutiera estos temas con los representantes de cada aula. Lo interesante fue que este Consejo no tuvo un reglamento por falta de tiempo y de adecuada organización; sin embargo, aunque no está escrito, se ha ido estructurando de

una forma espontánea. Este es un espacio donde vamos a conversar propuestas o resolver problemas con la misma dinámica de las reuniones de convivencia.

Es interesante la forma cómo se ha formado el Consejo Estudiantil, porque se encarga de ver propuestas de actividades de diversos tipos, por ejemplo, tiene que mandar representantes para organizar los campeonatos, para la Feria de Ciencias, para un paseo conjunto, para las olimpiadas, o alguna actividad académica. Para cada evento, puede mandar representantes diferentes; según la actividad que se va a tratar, se eligen dos representantes, que es lo ya acordado desde hace años. Lo curioso es que los representantes que van son los que más saben o que tienen más interés en el tema a discutir, y se eligen después de conversarlo en una reunión de convivencia en el aula, donde se acuerda la posición del conjunto que va a ser llevada al Consejo por sus representantes. En el Consejo Estudiantil, cada grado o sección expone su posición sobre el tema en discusión y se trata de llegar a un acuerdo que tenga consenso entre las partes. La reunión es moderada por algún coordinador o tutora. Posterior a ella, los representantes de cada sección regresan al aula y dan cuenta de los resultados obtenidos; si difieren del planteamiento del aula, explican por qué sucedió, lo que genera una suerte de democracia directa en este proceso.

Estas sesiones de Consejo estudiantil son por niveles; en efecto, rara vez se juntan distintos niveles en una misma reunión por cuestiones de horarios y de intereses. Sin embargo, en la pandemia, se dio una reunión de Consejo Estudiantil de toda la escuela por una plataforma virtual (Zoom), desde Inicial de tres años hasta los alumnos de 5to. de secundaria para ver qué actividades se hacían por el aniversario, si se hacía con puntos, por colores, qué tipo de actividades iban a haber, cómo iba a ser la participación, entre otras. La Reunión de Consejo fue un éxito porque todos pudieron expresar sus ideas a través de las pantallas. Lo que nos sorprendió mucho fue que los que tomaron el control de la reunión fueron alumnas de primaria y algunos niños de Inicial, que también tomaron la palabra argumentando para refutar lo que pensaban los mayores de secundaria. Las niñas de primaria fueron bastante firmes en su argumentación;

sin embargo, hay que señalar que las y los chicos representantes de secundaria les cedieron el protagonismo, los dejaron con su argumentación y fueron muy respetuosos con todas ellas. En el Consejo Estudiantil, se ven actividades a realizar, pero también se van normando algunas acciones, como el uso de esmalte de uñas o del pintado de cabello, que se trataron en un Consejo de secundaria porque en la asamblea que se abordó este tema no alcanzó el tiempo para cerrarlo y se derivó para verlo en esta reunión. (Anexo N°6: Video ¿Funciona la democracia?)

A la distancia, si algo hay que profundizar hacia formas más democráticas, sería en el planteamiento de la agenda y la conducción de estas reuniones. Me parece que ambas deben promover mayor participación de los niños y las niñas. Con respecto a la agenda, si bien es cierto que las alumnas y alumnos empujan para revisar algunos temas, creo que debería haber un canal más formal y que no dependa solo de la voluntad de los coordinadores. En cuanto a la conducción, sería ideal que esta debería ser rotativa entre los alumnos participantes para que pasen todos por la experiencia y también aporten su perspectiva desde la conducción. Esto se fue ensayando en las Asambleas; inicialmente, se hizo una conducción mixta, una alumna y una profesora, hasta en algunas oportunidades lo hicieron dos alumnas o alumnos, pero este proceso se cortó con la pandemia, y se está volviendo a retomar en la actualidad.

En las discusiones y talleres con estudiantes y docentes, se fueron decantando algunos criterios básicos para evaluar y elaborar la normatividad en la escuela. Estos criterios los presentaremos a través de un ejemplo: “El pintado de uñas en el nivel secundario”.

TABLA N° 3

Criterios básicos para establecer normas en el JLB

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS Caso: pintado de uñas en secundaria
1) Fundamento racional y práctico: se refiere a que tenga una razón para ser normado y esas pueden pasar por los siguientes aspectos:	1.1 Libertad: ejercicio de la capacidad de elegir.	En el caso del pintado de uñas, se sustentaba a posibilidad de poder elegir cómo verse, como señalaban algunas alumnas.
	1.2 Organización y cumplimiento del trabajo educativo:	Alude a si interfiere con la organización o el cumplimiento del trabajo educativo, como lo sería mover horarios o similares. Para el caso del pintado de uñas, no interfería con ninguno de los dos.
	1.3 Etapa del desarrollo (nivel, edad):	Se refiere a si era adecuado para la edad, que para el caso del pintado de uñas no había problema porque era para secundaria, salvo algún problema de gusto o percepción.
	1.4 Ámbito de la libertad individual:	Se refiere a las cuestiones personales, como el cuerpo, los gustos, las necesidades o similares. En ese sentido, ¿quién debe definir sobre mi cuerpo, gustos, creencias o el pintado de mis uñas? La respuesta es cada uno y cada una.
	1.5 Sentirse bien: que docentes y alumnos podamos estar cómodos con la norma.	En el caso del pintado de uñas, no incomodaba a docentes ni alumnos.
	1.6 Ponerse en el lugar del otro: significaba cómo se sentirían los otros.	En el caso del pintado de uñas, era inocuo para los demás en la escuela.

2) Pedagógico	2.1 Si tiene alguna finalidad formativa la norma, si con esta norma ejercitamos alguna capacidad, defendemos algún valor.	En el pintado de uñas, su prohibición no tenía una finalidad formativa o defendía algún valor, que no sea la tradición.
3) Cumplimiento (aspecto práctico)	3.1 ¿Es posible hacer cumplir la norma? Esto es crucial, porque, si es muy difícil su control y, en consecuencia, su cumplimiento, no es conveniente normarla, salvo que sea muy necesario por cuestiones pedagógicas, de organización o similares.	Para el caso del pintado de uñas, su control y cumplimiento no era tan difícil, pero a veces las alumnas mayores te indicaban que habían tenido una fiesta el fin de semana y les había costado el pintado de uñas, o se veían bien o no habían tenido tiempo de despintarse, entre otras razones que generaban cierto conflicto.
	3.2 ¿Su cumplimiento generará mayores dificultades?	No va a generar mayores problemas que la prohibición, más bien, puede generar compromiso y cumplimiento del acuerdo.
	3.3 ¿Es productivo? (¿vale la pena?):	Sí, por cuanto se estaría logrando que las chicas se autorregulen a partir de lo acordado.
4) Entorno (padres de familia, sociedad): este es un punto importantísimo, porque, al ser una institución privada, depende económicamente y éticamente de las familias que tienen a sus hijos, hijas en la escuela o de las familias potenciales.	4.1 Económicas: hay que considerar el costo que generará a las familias.	Por ejemplo, este es uno de los argumentos que se esgrimía para mantener el uniforme, porque asistir en ropa de calle al colegio era más costoso para cada familia. Pero, en el caso del pintado de uñas, si bien podría ser más costoso, no era una necesidad como la vestimenta; se podía prescindir de ella.
	4.2 (idiosincrasia: si colisiona con las costumbres, maneras de pensar y actuar de nuestro entorno; este punto era crucial, donde, después de haber evaluado los otros puntos, nos deteníamos a pensar ¿cómo lo verían sus familias?	En varios casos, los y las chicas pedían que su familia no lo aprobara, porque consideraría que era una escuela muy relajada y que buscarían sacarlos de la escuela, por ejemplo, si se permitía pintarse el pelo color fantasía, tatuajes, piercing o aretes, pero, en el caso del pintado de uñas, si no era muy notorio, que no llamase la atención, por ejemplo, con colores pasteles, color piel o similares, no habría dificultad, y eso fue lo que se determinó y funcionó muy bien. Podríamos afirmar que logramos un cumplimiento casi del 100 % por la forma cómo se elaboró y se discutió el acuerdo, y, sobre todo, por haber podido participar en ella.
5) Institucionales	5.1 Favorece el desarrollo de la institución: significa si la escuela se consolida como proyecto educativo.	En el caso del pintado de uñas, es posible porque está tratando de ser coherente con los valores que pregona, como la libertad, la democracia y la autorregulación.
	5.2 Contribuye a fortalecer la imagen de la institución:	En el caso del pintado de uñas, parece que sí, por la forma cómo fue normado. Porque la imagen que se proyecta es de una escuela libre, no represiva, pero regulada.
6) Ecológico	6.1 Contribuye a la conservación del ambiente	No aplica para el caso.

La Asamblea era una de las reuniones por excelencia, donde nos reuníamos todos y todas las alumnas de un nivel y discutíamos propuestas de actividades para el nivel, organizar algunas actividades conjuntas o también era otra de las formas de resolver conflictos de cualquier índole que involucraran al conjunto de alumnos del nivel. Una limitación que teníamos en las Asambleas es el lugar en donde se desarrollan: el auditorio. El auditorio era un espacio cómodo pero las butacas están ubicadas, una detrás de otra, lo que no permite mirarnos directamente; para estos casos es ideal trabajarlo en círculo para hacer contacto visual todos, pero el número de participantes (de 80 a 150 personas) no nos permitía acceder a un lugar con esas características (Anexo N°7: Video ¿Qué es la Asamblea en el JLB?).

Un caso que se trató en varias Asambleas era el caso del enamoramiento entre los alumnos, que era un fenómeno que había ido creciendo con el paso de los años. Sin haber sido abordado de manera directa con los involucrados, solo se les reprendía, y se les recordaba o amenazaba con alguna sanción, ya que estaba prohibida las muestras de afecto y cariño. Considerando que este era un fenómeno en aumento, cada año había más parejas y que, ante la prohibición existente, las parejas de enamorados habían encontrado fórmulas diversas para expresar su amor a escondidas: pasillos, escaleras, rincones de los patios u otros. Esto estaba generando un problema porque los alumnos se escondían, se iban por lugares que no se podía estar en el colegio o detrás del quiosco, que era considerada el “rincón del amor”. En esas circunstancias, nos pusimos a pensar y cuestionar por qué tenía que estar prohibido el amor y sus expresiones, si era algo natural, sublime y, por último, al interpelarnos nosotros mismos a qué edad nos enamoramos por primera vez, nos dimos cuenta de que todos lo hicimos desde muy pequeños con los matices característicos de cada etapa de la vida. Entonces, comenzamos a conversar con los alumnos en las reuniones de convivencia y, después, en asambleas, y ellos nos decían que era algo natural, que uno no decide enamorarse, que muchas veces eso llega y es algo humano.

Es decir, se apelaba a lo siguiente:

- I. Que el amor es un sentimiento humano universal que debiera ser tomado de manera natural
 - II. Libertad individual: que es algo bastante personal que debiera ser decidido por cada persona y no por un tercero.
 - III. Respeto por los alumnos menores y los padres que piensen distinto: en este caso, se apelaba al cuidado de los más pequeños; muchos de los alumnos tenían hermanos y así no los tuvieran, estaban en desacuerdo que se exteriorizara de manera exagerada su amor (besos y abrazos escandalosos) que incomodaban a todos y para los pequeños no iba a ser un buen modelo.
 - IV. Que había familias que no iban a estar de acuerdo y eso iba a deteriorar la imagen del colegio.
 - V. Que se debiera permitir con algunos límites para no incomodar a nadie.
 - VI. Que el amor no interferiría con las actividades educativas de los alumnos, que podría ser beneficioso en muchos casos.
 - VII. Ejercicio de valores como respeto mutuo, autorregulación, comprensión.
- Después de muchas discusiones, llegamos al siguiente acuerdo para discutir con las familias, debido a que era un tema muy sensible antes de normarlo de la siguiente manera:
- i. Se permite tomarse de las manos, abrazos, besos en la frente o mejilla que no tengan connotación erótica y/o morbosa, únicamente en los descansos y tiempo libre.
 - ii. No está permitido este tipo de manifestaciones durante el horario y el desarrollo de clases, ni en actividades permanentes u otra actividad que

pueda alterar el correcto desarrollo de la misma; así mismo, está prohibido el uso del patio del frente por las mismas razones.

- iii. No está permitido en ningún espacio del colegio darse besos en la boca o cuello, tocamientos en genitales, pechos, parte trasera o entrepierna, cargar a la otra persona en una posición en la cual se acerquen los genitales o se toquen las zonas mencionadas anteriormente, sentarse en las piernas de la otra persona.

*Se recuerda que los pasadizos y escaleras deben quedar libre siempre para evitar accidentes y la interrupción correcta del libre tránsito.

• Los alumnos propusieron cuáles serían las consecuencias o sanciones a los que infringen estos acuerdos y quedaron los siguientes :

- Primera vez: se conversa con ellos y se hace una reflexión sobre el tema y lo acordado.
- Segunda vez: se comunica a las familias e informa que la reincidencia comprende suspensión.
- Tercera vez: suspensión por un (1) día, un día diferente a cada persona.

El segundo y el tercer punto ya no se aplican, máximo se hace un llamado de atención por escrito y con conocimiento de la familia (Anexo N° 8: Video "Hablemos de ellos, el enamoramiento en la escuela)

Este acuerdo ha sido uno de los más laboriosos que el director general tuvo en su gestión , porque primero hubo que trabajar con los docentes por niveles, desde inicial hasta secundaria, para sensibilizarlos y acercarlos a este fenómeno con talleres, donde tratábamos que la gente recuerde sus primeros amores, cómo fueron, si les gustaba o no les gustaba, qué pasaba cuándo los reprimían de adolescentes y todo ello. En esos talleres y conversaciones, las profesoras fueron dándose cuenta de que la mayoría se había enamorado en su etapa escolar y que les molestaba que no los dejen estar cerca a su pareja o los reprimieran, y muchas contaban anécdotas de cómo eludían a las autoridades en estos casos, hasta

contaron que se habían escapado del colegio saltando la pared y otras acciones más. A partir de ello, pudimos involucrar a las profesoras del colegio para que apoyen el proceso cuando sus alumnos o familias les preguntaran sobre ello y les pudieran explicar el sentido de esa norma.

A pesar del concurso de los docentes, con el Consejo Educativo, considerábamos que no era suficiente y que teníamos que involucrar a las familias a través de una pequeña campaña de pequeños videos en que les preguntábamos a papás y mamás, a la hora de entrada o salida, qué pensaban del amor en la escuela. Obtuvimos bastantes personas que apoyaban esa idea como algo natural y un grupo minoritario al que le parecía intolerable en la escuela. Todos estos videos los publicábamos diariamente como parte de la difusión de la Asamblea que iba a realizarse con las familias y los alumnos. Llegó el día, y un grupo de 8 a 10 chicos y chicas se ofrecieron para explicarles a las familias de qué se trataba el amor en la escuela y, también, conversaron con ellos sobre su experiencia; finalmente, se dio por aprobada la normatividad sobre el amor (Anexo N°9: Video Hablemos de ellos, el enamoramiento 1).

Este es uno de nuestros casos más emblemáticos que hemos discutido en Asambleas con toda la comunidad y en la gestión del director general. Normalmente, las asambleas son por niveles, por cuestiones de horarios, intereses y espacios. En estas Asambleas, se ven todo tipo de propuestas, normas de carácter general, por ejemplo, la vestimenta, el uso del celular, la puntualidad para llegar a clases o cualquier norma que sea de interés del conjunto. También se discuten actividades a realizar o situaciones de convivencia que abarquen a todo el nivel, por ejemplo, ha habido el caso de unas páginas de confesiones por las redes sociales, que estaba afectando a varios compañeros con sus comentarios. Esto se discutía en la asamblea, se analizaba el caso, se escuchaba las opiniones de todos y, después de ello, se pidieron propuestas de solución y se trataba de llegar a una solución por consenso. Se trataba de evitar el votar por alguna opción, porque significa que existe un grupo que ganó y un grupo que perdió, lo que generalmente no es bueno. Votar es una de las últimas opciones, cuando no se puede consensuar la solución.

La estructura de estos dos organismos siempre fue una de las preocupaciones del director general, porque no tenían una estructura fija con un reglamento determinado, ni representantes fijos. Sin embargo, se reconoce que, así como están, funcionan muy bien, son bastantes flexibles, se acomodan a la situación, permiten adecuarse y solucionar el problema que tenían en el momento. Por ejemplo, si tuvieran una representatividad determinada y no están los representantes, pueden elegir a otro en el momento. Los representantes son elegidos para el tema, y van los que quieren y más saben de ello. A pesar de que se le puede dar una estructura a partir de cómo está organizado, se reconoce que forma espontánea fue surgiendo un esquema distinto del que uno está acostumbrado o del que normalmente existe. (Anexo N°10: Acuerdos de las últimas Asambleas y Consejos Estudiantiles)

3. Contribución de La Facultad de Educación PUCP al Desarrollo Profesional Docente

3.1 La Reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación

En primer término, la formación del director general que realizó en el plan especial de Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la PUCP ha sido a través de la modalidad semi-presencial, con un plan de estudios estructurado en cuatro áreas de estudio que correspondían a fundamentos, psicología, didáctica, diseño curricular y evaluación y, finalmente, las prácticas preprofesionales. En cada área, se desarrollaron uno o dos cursos que comprendían un conjunto de lecturas y una guía didáctica donde se establecían las pautas para las lecturas, actividades y el cronograma respectivo del curso. El curso comprendía tres sesiones presenciales donde se discutían las lecturas, las ideas centrales del curso y cualquier otra inquietud. A partir de las lecturas, se planteaban tres o cuatro actividades relacionadas con lo leído en todo el curso. Los cursos que fueron más representativos para el director general, fueron los de didáctica general, teoría de la educación, ética profesional y cultura de paz, y planificación educativa y curricular.

Se realiza esta breve descripción del plan de licenciatura para contar que esta fue la primera experiencia para el director general de educación semi-presencial y una de las cosas que más valora de esta modalidad de estudios, es que el estudio era autónomo, dependía de la responsabilidad y organización del tiempo de cada participante, y ya no estaba marcada por la asistencia y desplazamiento a clases, sino por tener el tiempo para leer el material de estudio. A este proceso ayudó mucho la calidad de los textos que contenía cada curso, que hacía que cada participante, al leerlo, esté en discusión o conversación con ellos, y muchas veces esto incentivaba y llevaba a investigar el tema, ya sea profundizando con algunos textos de otros o del mismo autor, como en el caso de E. Morin al leer “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” para el curso de Teoría de la Educación. Al director general le quedaron muchas reflexiones al leerlo, que lo condujo a investigar sobre sus otros textos, leyó algunos textos de su colección denominada “El Método”, muchas entrevistas (que continúa leyendo en la actualidad) y recuerda que pudo conseguir, en esos tiempos que los libros no eran tan accesibles como en la actualidad, algunos de divulgación como “La mente bien ordenada” (Morin, 2010), que le fueron muy útiles en su desempeño profesional y para la formación docente que estaba desarrollando con los y las profesoras, lo que le permitió incluir algunos autores que iba leyendo en los distintos cursos de la licenciatura.

En ese sentido, esta modalidad semipresencial, le permitió involucrarse un poco más con las lecturas de cada curso, lo que lo impulsó a investigar más de cada tema y explorar otros títulos de los autores que leía, o en su defecto, revisar y tratar de conseguir algunos textos sugeridos en la bibliografía, lo que, a veces, no podía hacer cuando eran clases presenciales por el tiempo que uno le dedica a desplazarse a la universidad y, algunas veces, el curso estaba centrado más en lo desarrollado en clases, y los exámenes y ya no se discutían tanto los textos.

Esta dinámica fortaleció y complementó bastante la formación académica del director general en el campo de la educación, debido a que su formación inicial era en sociología, psicología y filosofía y, a

pesar de haber estado tanto tiempo trabajando en una escuela, discutiendo temas de educación y psicología, varios tópicos de los que se trabajaron en la licenciatura eran vistos desde otra perspectiva y con autores contemporáneos en el campo de la educación que no conocía y que le parecieron muy interesantes en sus planteamientos, tanto así que los llegó a incorporar en la formación docente que estaba gestando en la escuela y que permanece en la actualidad como textos de lectura obligatoria para los y las profesoras que incorporan.

Todo este proceso de la lectura de materiales se vio enriquecido con las discusiones que se realizaban en las sesiones presenciales con una buena conducción de los maestros y maestras de los distintos cursos, y también con las actividades que eran interesantes porque buscaban la reflexión de las lecturas contrastándolas muchas veces con la realidad u otros escenarios o textos.

Finalmente, el director general refiere que un aspecto de su formación académica en la FAE, tiene relación con el presente trabajo sobre la convivencia democrática en la escuela. En los años que estaba llevando la formación, estaba paralelamente impulsando algunos cambios en la escuela que hacía unos pocos años ya estaba dirigiendo, y una de sus preocupaciones era la escuela como espacio de convivencia, como se ha tratado de explicar a lo largo de este trabajo. Recuerda que fueron importantes las reflexiones que tuvo al leer sobre convivencia y ética, tanto en los cursos de Teoría de la Educación y Ética profesional, y Cultura de Paz. Estas lecturas le sirvieron para profundizar lo que se venía discutiendo sobre convivencia y en cuanto a la ética; algunos textos fueron motivo de discusión con los docentes de la escuela que dirigía, así como también , le sirvió para seguir aterrizando la teoría en casos cotidianos que permitieran comprender mejor ambos fenómenos, los ética y convivencia.

3.2. Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación

La propuesta formativa de la Facultad de Educación se considera consistente con las tendencias de la época y bastante amplia, que abarca los distintos aspectos que la formación que un docente requiere para hacer adecuadamente su labor y, a partir de ello, nutrirse de la experiencia. Sin embargo, considerando que toda propuesta curricular es perfectible, sobre todo, en los tiempos actuales que los cambios son vertiginosos y que requieren otras formas de abordar algunos fenómenos para poder comprenderlos en su verdadera dimensión. En ese sentido, se considera que se podría poner énfasis a los siguientes aspectos en la formación general y, específicamente, en Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales y Filosofía:

a. Procesos de enseñanza aprendizaje y fundamentos interdisciplinarios. Morin (2010) señala que, desde muy pequeños, en la escuela, se nos enseña a separar las cosas de su contexto, a desatar los problemas, a separar las disciplinas, por ejemplo, la historia de la geografía, de los inventos de la física , química o del arte, que están sucediendo al mismo tiempo y que están interrelacionados. Se nos enseña a desunir, a descomponer y no a integrar; se busca reducir lo complejo en sencillo; se trata de romper lo que cause dificultades o contradicciones a nuestro entendimiento, con el fin de comprender el fenómeno de manera más adecuada y fácil. Sin embargo, Morin nos señala dos cuestiones fundamentales de esta separación o división. La primera es que la partición de una disciplina o un fenómeno “hace imposible captar lo que está tejido junto”, es decir, lo complejo según el sentido original del término” (p.14). La segunda cuestión que señala, se refiere a que un “conocimiento pertinente es aquel que es capaz de situar toda información en su contexto” (p. 16), y además, que, al separar los fenómenos o problemas, las personas perdemos una nuestras cualidades humanas fundamentales, que son la de contextualizar e integrar los saberes dentro de su conjunto.

Es más, lo que señala Morin es evidente en la actualidad con el avance de la tecnología, el internet y las comunicaciones, porque, ahora más que nunca, con toda la información que tenemos a nuestro

alcance a través del internet y las redes sociales, necesitamos contextualizar toda esa información e integrarla a un conjunto de saberes para no ser engañados o manipulados por la falsa información o fake news que nos puede llevar a tomar actitudes equivocadas. Este es uno de los grandes peligros de nuestra época por la facilidad que tenemos de acceder a gran cantidad de información, como lo pudimos vivir los peruanos en las elecciones presidenciales del 2021 en plena pandemia y lo vivimos a diario.

En ese sentido, el director general considera que uno de los grandes retos que tenemos los educadores es fomentar la reflexión, el discernimiento, el pensamiento crítico y, especialmente, contextualizar e integrar el saber al conjunto de saberes que le van a dar el sentido adecuado. De acuerdo a esto, se estima que estos debieran ser un eje transversal en todos los cursos del plan curricular para que los futuros maestros o maestras puedan poner hincapié de estos aspectos cuando analizan algún fenómeno natural o social con sus alumnos.

Por otro lado, considerando lo señalado por Morin, se debería intentar enseñar de forma integrada las áreas de ciencias sociales (historia, economía, antropología); filosofía, con las ciencias naturales (física, química, biología); comunicación y arte (teatro, pintura, música, cine), pudiendo tener como eje el histórico. Por ejemplo, se puede trabajar el siglo XX y se puede empezar con la segunda industrialización, qué avances tecnológicos produjeron estos hechos en la producción y el consumo, el surgimiento de nuevas industrias en energía eléctrica, petroquímica, automotriz, avances en las telecomunicaciones, en el cine, ¿qué es lo que se pintaba, se escribía, se escenificaba en esa época?, ¿qué pasó con el consumo?, ¿cómo vivía la gente?. Si recordamos los cuentos de Tolstói, Zolá o Gógol, que relataban la miseria de la época y, así, podemos seguir narrando desde distintas disciplinas lo que sucedía en esa época y poder ver el conjunto, poder ver el fenómeno en su integridad proporciona una mayor comprensión de la época, de la vida de las personas, de su forma de expresarse, de sus alegrías y tristezas que en muchos casos tiene cierta similitud o ciertas tendencias que se mantienen en la actualidad en contraposición de ver o estudiar los fenómenos de forma separada, los fenómenos históricos por un lado,

la economía por otro, la literatura, pintura, cine, arquitectura y avances científicos cada uno como compartimentos estancos.

Se piensa que una propuesta que se podría incluir en el plan curricular es integrar todas esas áreas para que los estudiantes puedan tener una mayor comprensión de los fenómenos y puedan discutir, profundizar y relacionarlos con la realidad. Esta integración se puede hacer a través de proyectos de investigación a partir del tema que se quiera investigar, que se pida la participación de los alumnos para ver las distintas perspectivas que se pueden abordar, y por grupos se van desarrollando y compartiendo a lo largo del ciclo. Eso les permitiría conocer las bondades y dificultades de los proyectos de investigación a los estudiantes, aparte de lo que ha investigado.

b. Desarrollo Personal y profesional

En este ámbito, la propuesta del director general sería incrementar la enseñanza de los fundamentos de la ética con un curso teórico práctico con la discusión de muchos casos de la vida cotidiana de los estudiantes en la facultad y la sociedad, con el fin de ir afinando nuestra observación y reflexión de nuestro entorno, de su actuar y de los demás para convivir de una manera más adecuada. Otra propuesta planteada, sería incorporar dos cursos de convivencia democrática, uno teórico y otro práctico. En el teórico, se empieza con los fundamentos de la convivencia democrática, y en el práctico, se pueden realizar reuniones de convivencia con alumnos, y cada cierto tiempo juntarse en clase para discutir sus casos. Con ello, tendríamos estudiantes que ya tendrían una experiencia distinta y amable de manejar a un grupo.

Otra propuesta sería tener un taller de convivencia o enseñanza democrática, donde sean los estudiantes que propongan que se les enseñe y ellos mismos sean los que dicten los talleres, que pueden ser cortos y rotativos, sobre cualquier tópico que se pida y se pueda ofrecer, como pintura, maquillaje,

redacción, poesía, creación de videojuegos, tecnología ,ciencias u otros. Esto les da la posibilidad de mostrar sus aficiones a los estudiantes, y crear un “tráfico de talentos”, así es como se llama esta actividad en la escuela que trabaja el director general.

Otro aspecto a evaluar en el plan curricular es la incorporación de Filosofía con niños que ayudaría bastante para abordar distintos temas que les gusten a los niños y niñas; en este caso, sería a los estudiantes de educación, y se les va dando algunas técnicas e ideas de materiales que permitan la libre expresión, la reflexión, la contextualización y poder ver el conjunto de los fenómenos que en líneas arriba se señalaba como importante.

En cuanto a la gestión, sería importante incluir un curso de administración que se vean cuestiones generales de la administración y se enfoque, sobre todo, en el área de operaciones, que les permita gestionar todos los procesos en los que está involucrado un docente, sobre todo, si es un coordinador o directivo; por ejemplo, para la distribución de los espacios, horarios, materiales, comunicaciones, turnos para la salida, desplazamientos y otros tantos que se dan de forma cotidiana en una escuela.

Conclusiones

A partir de este trabajo de suficiencia profesional se ha podido establecer las siguientes conclusiones:

1. Es importante que el gestor esté comprometido y sea consecuente con la visión general de la escuela para que pueda contagiar o inspirar a todo el equipo en el logro de los objetivos de la institución.
2. El equipo educativo tiene que estar comprometido con la experiencia educativa y, para hacerlo, tiene que comprender y participar activamente en la construcción y desarrollo de la experiencia. En esta experiencia se aplicaron talleres teóricos y prácticos de Ética y se desarrolló reuniones de convivencia con los y las maestras y, también, participaron de todas las discusiones y decisiones que se tomaron.
3. En la escuela los y las alumnas mostraron una buena disposición a experiencias que involucre su participación en ella y donde puedan expresarse y ser escuchados.
4. Gestionar una experiencia de convivencia democrática en una escuela genera un ambiente amable y reduce considerablemente los conflictos entre los mismos alumnos y, también, con los y las maestras.
5. La formación recibida en la Facultad de Educación de la PUCP ha sido valiosa para el desarrollo profesional como director general. La bibliografía revisada en los distintos cursos, las clases y las discusiones han sido un aporte importante para el desempeño de director general en una escuela privada.
6. A partir del desarrollo de esta experiencia, sería interesante que se pueda implementar en el plan curricular dos cursos de Convivencia Democrática, uno teórico y otro práctico. El teórico, sería para revisar los fundamentos de la convivencia democrática, y en el práctico, se pueden realizar reuniones de

convivencia con alumnos de escuelas de Educación Básica Regular, y cada cierto tiempo juntarse en clase para discutir los casos que han ido abordándose. Estos dos cursos les proporcionarían a los estudiantes de la Facultad una experiencia distinta y amable de manejar a un grupo.



Referencias

- Apple, M. y Beane, J. (2007). *Democratic Schools, Second Edition: Lessons in Powerful Education*. Heinemann Editions.
- Bobbio, N. (2020). *Igualdad y Libertad*. Editorial Página Indómita.
- Cárdenas, H. (2022). *Los chicos toman la palabra*. Siglo XXI Editores.
- Cabrera Fernández, A., Núñez González, M. R., y Alpízar Fernández, R. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional. *Conrado*, 14(1), 154-160. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500154&lng=es&tIng=es.
- Cortina, A. (2015a). *La Ética ¿para qué sirve realmente...?* Paidós ediciones.
- Cortina, A. (2015b). *Neuroética y Neuropolítica: sugerencias para la educación moral*. Tecnos ediciones.
- Da Silva Bernardo, E., (2020). Educación en tiempo integral: algunos desafíos para la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 15(1), 79-94. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12116>
- De Zubiría, J. (2019). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio Editorial.
- Díaz, H. (2013). *Nuevas tendencias y desafíos de gestión escolar*. Ediciones SM.
- Filho, A. (2023). Overcoming violence through a democratic and dialogical process. *Dialogic Pedagogy*, 11(2), A261-A284.
- Foucault, M. (2014). *Un diálogo sobre el Poder*. Alianza Editorial.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXVI Editores.

- Garcés, V. H. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios*, (53). <https://doi.org/10.17227/folios.53-12906>.
- García-Raga, L., Sala Bares, I., De Nicolás, M., y Boqué Torremorell, M. (2022,). School administrators' Perception of Democratic Coexistence in Catalan Schools: An Analytical Study. *South African Journal of Education*, 42(2), 1-17.
- Gómez Guzmán, L. M., y Perozo Chirinos, S. R. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 102-117. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000200002&lng=es&tlng=es
- Gordon, T. (2000). *Parent Effectiveness Training*. Harmony editions.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. Crown editions.
- Grau, R., García Raga, L., y López, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educacao e Pesquisa* (45). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188681>.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press editions.
- Le Boulch, J. (1984). *La educación por el movimiento*. Paidós.
- Maturana, H. (2017). *El sentido de lo Humano*. J.C. Saez.
- Maturana, H., y Dávila. X. (2021). *La revolución reflexiva*. Paidós.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2004). *From Being to Doing. The Origins of the Biology of Cognition*. CarlAue
- Morante, E. (2019). *Sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática: niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio Tesis de maestría PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15415>

Morin, E. (2010). La mente bien ordenada. Seix Barral.

Mosquera-Mosquera, Carlos Enrique, & Rodríguez-Lozano, María Nelsy. (2021). Formar la subjetividad política para el posconflicto: una apuesta desde el proyecto educativo institucional en perspectiva filosófica y pedagógica. *El Ágora USB*, 21 (1), 323-345. Publicación electrónica del 21 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.21500/16578031.4520>

Nelsen, J., y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor en el aula*. Editorial Planeta.

Rodríguez Roa, E. G., Molina García, A., y Saenger Pedrero, C. B. (2022). Formación moral y convivencia democrática en educación preescolar: un espacio de posibilidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, LII (1), 93-124. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.470>

Simons, M., Masschelein, J. & Larrosa, J. (2017). Jacques Ranciere: la educación pública y la domesticación de la democracia. Miño y Dávila editores.

Skljar, C. (2010). Del estar-juntos en educación y de los artificios de la convivencia. *Revista de Estudos Universitários - REU, Sorocaba*, 36(1), 145-156.

Sverdlick, I., (2006). Apuntes para Debatir sobre la Gestión Escolar en Clave Política. Una Mirada por la Situación en Argentina. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 65-84.

Vizcaíno, G. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto*, 24(3), 115-129.

ANEXOS

ANEXO N° 1 : Video sobre la percepción de niños y niñas de su escuela



SHORT VIDEO:

<http://y2u.be/WpshU8z9Qkc>

QR Code



Anexo N° 2 : La autonomía y los acuerdos en la escuela JLB

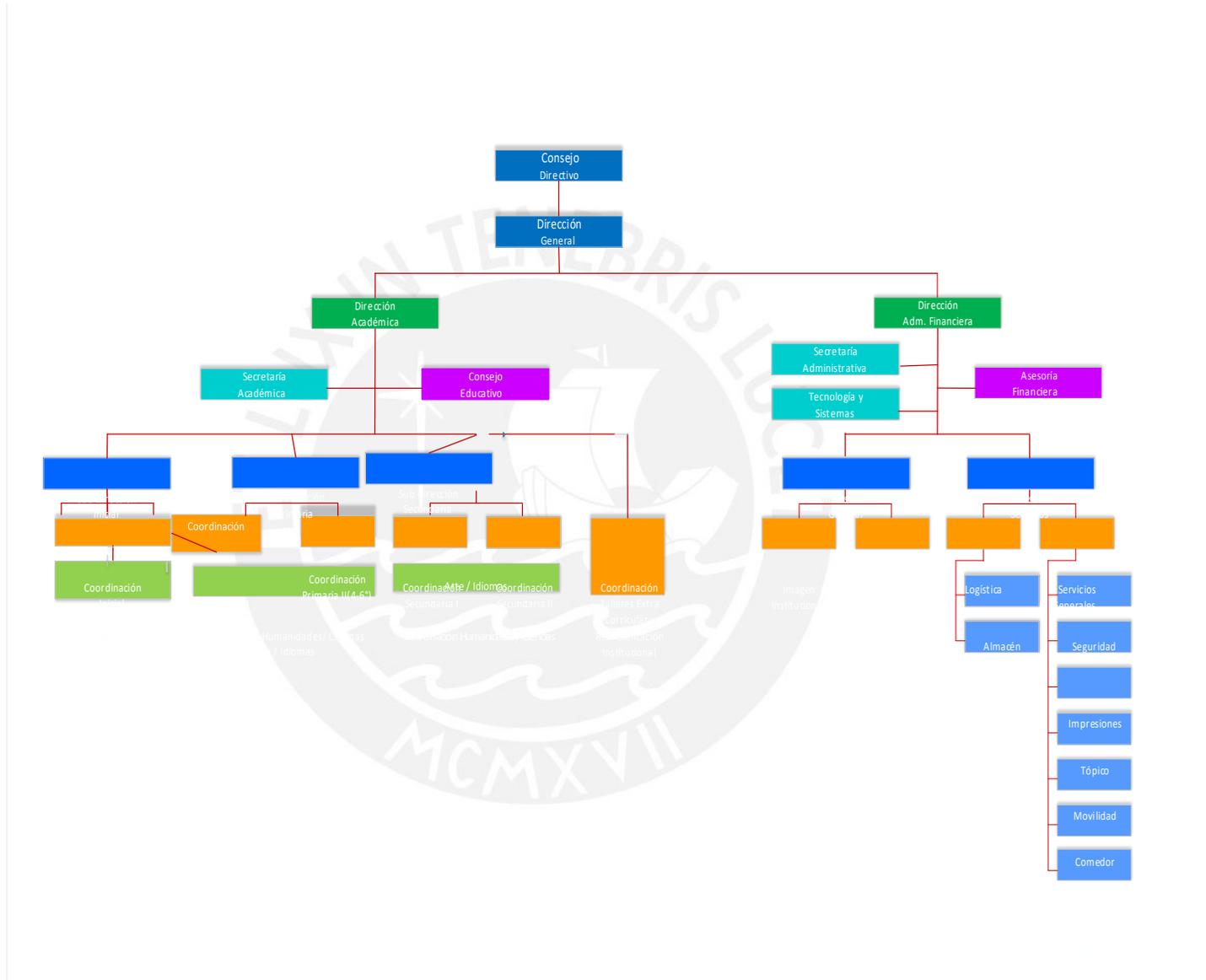


SHORT VIDEO:

<http://y2u.be/E7EUvEbFK0g>

QR Code



ANEXO N° 3 : ORGANIGRAMA DE LA ORGANIZACIÓN JLB ⁵

⁵ Este es el organigrama base de la Escuela JLB durante la experiencia; Las subdirecciones no se llegaron a implementar durante este período.

ANEXO N° 4 : Curriculum Vitae del Director General de la escuela JLB

JOSE G. TARAMONA BRAVO
E. mail: jtaramona@jlb.edu.pe

Sociólogo de la educación con estudios de maestrías en el área de Ciencias Sociales e Historia de la Filosofía y estudios conducentes al título de licenciado en Psicología Educacional y Educación con mención en Ciencias Sociales y Filosofía. Director General de Colegio Jean Le Boulch que desarrolla una propuesta pedagógica alternativa y con amplia experiencia como docente en el área de Ciencias Sociales y Filosofía. Desempeño en el área de administración y gestión educativa. Habilidad para identificar, promover , ejecutar y conducir equipos educativos para desarrollar experiencias educativas alternativas y para facilitar procesos participativos con niños, niñas y adolescentes.

ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS

Educación, mención en Ciencias Sociales y Filosofía, con estudios concluidos para optar la licenciatura.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) – 2009- 2012

Psicología, mención en psicología educacional, con estudios concluidos para optar la licenciatura.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) – 2000- 2006

Maestría en Historia de la Filosofía, estudios concluidos para optar el grado de magister.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) 1999 – 2001.

Maestría en Ciencias Sociales y Filosofía Latinoamericana, estudios concluidos.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) 1996 – 1997.

Sociólogo. Licenciado

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) 1988–1993.

ESPECIALIZACIÓN PROFESIONAL

Curso de Formación-Especialización en Terapia Gestalt, con estudios en la etapa formativa concluida y Avanzada

Centro Gestáltico del Perú (Sede Lima) – 2014- 2016

Curso de Formación-Especialización en Terapia Racional Emotiva, con estudios en la etapa

formativa concluida y Avanzada
Instituto Terapia Racional Emotiva (Sede Lima) – 2012- 2014

EXPERIENCIA PROFESIONAL

DIRECCION Y PLANIFICACION

2007 a marzo 2023

Institución Educativa Privada Jean Le Boulch

Director General- Gerente General

Planificación administrativa, financiera y académica.

Promoción, asesoría y seguimiento de coordinadores y docentes en la aplicación de los programas curriculares y extracurriculares.

Promoción, identificación, ejecución y evaluación e identificación de programas de capacitación para el personal docente y administrativo.

Asesoría, apoyo y seguimiento al alumno y padres de familia en casos adversos

Desarrollo de estrategias para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en coordinación con el Departamento psicopedagógico.

Supervisión y autorización en la elaboración de documentos y certificación académica.

Asesoría, ejecución y seguimiento de los procesos administrativos, contables y financieros de la entidad educativa

Coordinación con equipo administrativo para la gestión (contratación de personal, atención a PPF, pagos y servicios en general)

Evaluación, control y mejoramiento de los procesos operativos y financieros.

Dirección de equipo multidisciplinario de docentes y administrativos para la gestión educativa.

1997-2006

Institución Educativa Privada Jean Le Boulch

Director Administrativo

Elaboración y diseño de presupuestos anuales.

Evaluación financiera y supervisión contable

Coordinación con la Dirección General para la implementación de requerimientos académicos.

Contratación de personal

Gestión e implementación de políticas de atención a PPF

1993 a la fecha

Institución Educativa Privada Jean Le Boulch

Promotor – socio

Establecer lineamientos base de política educativa de la Institución

Aprobar presupuestos

1993- 1996

Institución Educativa Privada Jean Le Boulch

Administrador

Supervisión administrativa del personal

Requerimientos logísticos para la mejora de infraestructura y mantenimiento de local

Pagos de remuneraciones

Compras y adquisiciones

1988-1992

Institución Educativa Privada Jean Le Boulch

Asistente Administrativo

DOCENCIA Y TUTORÍA

1990 a la fecha

Institución Educativa Privada Jean Le Boulch

Docente

Elaboración y propuesta de contenidos y metodología de los cursos del área de Ciencias Sociales (Educación Cívica, Economía) y Filosofía para alumnos de 4° y 5° de secundaria

Dictado de cursos del área de Ciencias Sociales y Filosofía

Desarrollo e implementación de estrategias de motivación e interés en las áreas temáticas.

Acompañamiento y evaluación del alumno en el curso.

Capacitación pedagógica y psicológica personal docente

1993 al 2006

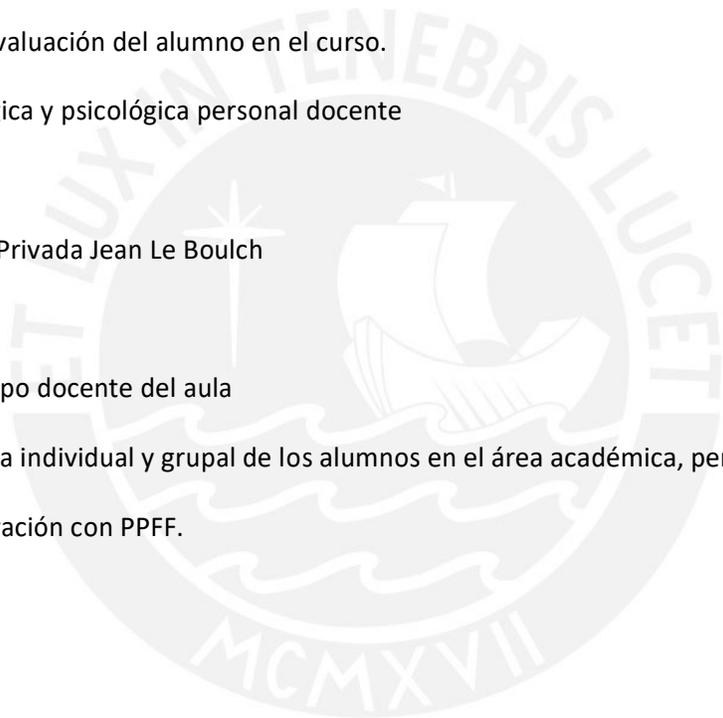
Institución Educativa Privada Jean Le Boulch

Tutor

Coordinación del equipo docente del aula

Seguimiento y asesoría individual y grupal de los alumnos en el área académica, personal y social.

Información y colaboración con PPF.



ANEXO N° 5: EJEMPLOS DE IMÁGENES UTILIZADAS PARA DISCUSIÓN ÉTICA



Destruyen CD y DVD falsificados en Brasilia.



ANEXO N° 6: ¿Funciona la democracia en la escuela?



SHORT VIDEO:

<http://y2u.be/ZDKG1Ah1pTY>

QR Code



VIDEO 7 : ¿ Qué es la Asamblea en el JLB?



SHORT VIDEO:

<http://y2u.be/JrkhVUugfOU>

QR Code



Video N° 8: Hablemos de ellos - Enamoramiento en la escuela 2



SHORT VIDEO:

<http://y2u.be/UVVgGEAFcLk>

QR Code



Video N° 9 : Hablemos de ellos - Enamoramiento en la escuela 1



SHORT VIDEO:

<http://y2u.be/4SVVO5SQ1FA>

QR Code



ANEXO N° 10: Acuerdos de las últimas Asambleas y Consejos estudiantiles

ASAMBLEA Y CONSEJO ESTUDIANTIL EN EL COLEGIO

De la participación de los alumnos

La Asamblea y el Consejo estudiantil, así como las reuniones de convivencia en el aula, son espacios de interacción y expresión de opiniones, necesidades e ideas de alumnos y docentes.

En estas reuniones se analizan y se resuelven las distintas inquietudes, propuestas de actividades académicas, dificultades de organización o relación y posibilidades de convivir en la escuela de manera más adecuada.

Del análisis de las distintas propuestas y/o dificultades se van dando soluciones y tomando acuerdos. Muchos de ellos se concretan en normas y/o actividades educativas y un compromiso de cumplimiento de la comunidad: alumnos y docentes.

Posterior a ello, los acuerdos que modifiquen normas de carácter general o tengan implicancias muy cercanas para los padres se tratan a través de un conversatorio (o encuesta o similar) en el que se les convoca para conocer su opinión y poder resolver el tema de forma consensual.

Principios Básicos

Respeto mutuo

Derechos y obligaciones de la persona (individuales: alumno, profesor, padres) y de los otros (miembros de la comunidad educativa).

Libertad de expresión, de actuar y de pensamiento.

Actitudinales: escucha, empatía (ponerse en el lugar del otro), búsqueda de soluciones y acuerdos.

Pedagógicos específicos (desarrollo procesos cognitivos): análisis y reflexión sobre problemas cotidianos (convivencia), intercambio de ideas y resolución de problemas (propuestas y acuerdos).

Compromiso de todos: para el cumplimiento de acuerdos.

ACUERDOS ASAMBLEA DE ESTUDIANTES

PRIMARIA 2018 (1° A 3° grado)

Sucedan accidentes y se pueden malograr los vestuarios cuando los martes los niños juegan con sus trajes durante el descanso.

Problemática: Los días martes en el descanso de las 10:20 algunos niños juegan con sus disfraces o vestuarios ya puestos. Hubo accidentes.

Discusión (algunas ideas centrales):

Los niños aprovechan para cambiarse antes o durante el descanso para poder subir a tiempo al auditorio (artísticos).

Los vestuarios o disfraces muchas veces tienen capas, faldas o adornos que se pueden atorar o romper.

Los zapatos que se utilizan con los vestuarios, como bailarinas o botas muchas veces no son adecuados para patear la pelota, hacer acrobacias u otros. Una niña se resbaló en los cubos y se golpeó muy fuerte el mentón porque estaba con bailarinas.

Los niños que actúan también se pierden parte del descanso de las 11:10 ya que se demoran en cambiarse otra vez al uniforme.

Acuerdos:

Los niños que estén con vestuarios o disfraces pueden disfrutar del salón de dibujo y retos.

Trepar a los cubos y patear la pelota son actividades que solo se pueden realizar llevando zapatillas.

Los niños que actúan se irán cambiando paulatinamente, inmediatamente después que termine su número.

Evaluación del acuerdo:

No hemos vuelto a tener otro accidente por jugar con balerinas u otros zapatos no adecuados.

Ha bajado la cantidad de niños que se pasea por todos lados con los vestuarios ya puestos. La gran mayoría se dirige al salón de dibujo y retos para realizar juegos tranquilos.

- Cuando algún niño olvida el acuerdo, sus compañeros se lo recuerdan. Sin necesidad que intervengan las profesoras.

Durante los descansos hay muchos accidentes, golpes con pelotas.

Problemática: Durante los descansos ocurrieron muchos percances con la pelota. Hubieron varios niños golpeados o afectados.

Discusión (algunas ideas centrales):

Desde este año está permitido jugar fulbito en el descanso, en años anteriores no se podía.

Todos los niños juegan juntos en todos los espacios. Se mezclan los que juegan con pelota con los que corren, juegan con llantas, etc.

Algunas veces coincidimos con otros grados en los descansos.

Acuerdo:

Ajustar los horarios de descanso para que no hayan cruces entre 1er y 2do nivel de primaria.

Sectorizar el patio para que cada tipo de actividad tenga un área y no se mezclen: llantas en el jardín detrás de la reja, fútbol en el patio central, otros juegos con pelota en el jardín, chapadas y otros juegos de correr entre el pasto y el triángulo, etc.

Los niños no deben interferir en los juegos de otros compañeros, respetar el sector que le corresponde.

Evaluación del acuerdo:

Se redujeron los pelotazos a una cantidad mínima y circunstancial.

La hora del descanso se disfruta mejor y se observa más organizada, ya no es caótica.

Se promueve variedad de juegos.

Se abrió un área de dibujo, origami y resolución de retos para los niños que prefieren, de manera permanente o momentánea, actividades más tranquilas.

ACUERDOS ASAMBLEA DE ESTUDIANTES

PRIMARIA 2018 (4to a 6to grado)

Hay conflictos durante el descanso por el patio, arcos y por los pelotazos. 3 – 5 - 18

Problemática: A pesar de contar con un horario hay muchos niños que juegan en el patio central fútbol y vóley al momento del descanso y esto ocasiona que se golpeen y conflictos por uso del espacio y arcos.

Discusión (algunas ideas centrales):

No utilizar pelotas de cuero. (duras)

Controlar la potencia con la que se pateo la pelota.

Un día tienen el patio los que les toca fútbol otro los que juegan vóley.

Que los que le tiran un pelotazo a alguien ya no juegan el siguiente descanso.

El patio central se divide en tres para fútbol (4to, 5to y 6to). Se rotarán los grados y se hará un horario.

Los alumnos que juegan vóley utilizarán el triángulo y el césped de los costados. La división del patio se realizó con los delegados de cada salón en reunión con coordinadores, los delegados llevaron la forma cómo habían pensado en la división del patio y ahí se llevó a votación.

Acuerdos:

Los niños que juegan vóley pueden usar el césped cerca al kiosco (50 votos a favor).

Que el patio central se divida en 3 para fútbol (para 4to, 5to y 6to). Se pueden colocar llantas para que sean los arcos. El patio se dividirá en: arco de estrado, parte central y arco del comedor. Para esto, se rotarán los grados y se hará un horario.

Compromiso personal, evitar tirar la pelota con fuerza.

Evaluación del acuerdo:

Ha disminuido notablemente los pelotazos y conflictos al momento de los descansos.

Hay niños que se quedan en un solo sector durante todo el bimestre y que salen del salón corriendo para llegar a este. 18-5-18

Problemática: A pesar de tener un acuerdo de que solo podían repetir el sector dos veces por semana, algunos niños se quedan en el mismo sector.

Salen corriendo del salón para llegar primero al sector que desean ir. (13 alumnos máximo por sector).

Discusión (algunas ideas centrales):

Que el profesor que se encarga del sector tenga una lista para que corrobore la asistencia.

Que si un niño incumple y va más de tres veces a un mismo sector ya no podía ingresar por el bimestre a ese taller.

Que cada sector tenga una lista y que se anoten los que llegan hasta completar el cupo.

Que cada salón tenga una lista con los nombres de los sectores que se abrirán en el día, y que según van llegando los alumnos al colegio se apunten al que desean ir, respetando el acuerdo de inscribirse máximo dos veces en cada uno.

Acuerdos:

Que cada salón tenga una lista con los nombres de los sectores que se abrirán en el día, y que según van llegando los alumnos al colegio se apunten al que desean ir, respetando el acuerdo de inscribirse máximo dos veces en cada uno.

Esto también evitará que los alumnos corran por llegar primero, ya que cada uno tendrá su cupo separado.

Evaluación del acuerdo:

Ha mejorado la asistencia a los diferentes sectores y el desplazamiento a estos es más fluido y calmado.

Devolver las pelotas cuando finaliza el descanso. 29-10-18

Problemática: Se observa que a pesar de lo acordado, algunos niños no devuelven las pelotas cuando finaliza el descanso.

Discusión (algunas ideas centrales):

Cada salón debe tener un encargado para que devuelva la pelota, este deberá avisar que ya finalizó el descanso.

Que los alumnos que se demoren en entregar tendrán cinco minutos menos del siguiente descanso.

El niño que solicita la pelota debe ser el encargado en devolverla.

El salón (grupo) que no entrega a tiempo la pelota deberá asumir que el siguiente descanso debe devolver 5 minutos antes la pelota.

Acuerdo:

Avisar que quedan 2 minutos para acabar el descanso. (profesora)

Asignar a un encargado por salón que les recuerde que queda poco tiempo para que finalice el descanso.

Compromiso personal, ya que cada uno decide sobre sí mismo, de respetar el acuerdo de entregar la pelota en el tiempo indicado.

Evaluación del acuerdo:

Está en proceso, es un acuerdo reciente.

ACUERDOS DE LA ASAMBLEA ESTUDIANTIL DE E. SECUNDARIA

Hasta el 17 de octubre de 2018

PARTICIPANTES:

Asamblea Estudiantil

Alumnos: alumnos de 1ro a 5to de sec. que estuvieron presentes en el auditorio.

Profesores: profesores del nivel de Ed. Secundaria, Coordinadores y Director General.

Consejo Estudiantil

Alumnos: dos representantes que fueron elegidos en cada sección:

1RO "A" sec. : Giovanna D.P., Bruno H. O.

1RO "B" sec. : Ana Paula D. R. A, Diego R. N.

2DO "A" sec. : Alessandra V. M., Alejandro D.L. C. R.

2DO "B" sec.: Kaori Ch. F., Santiago G. B.

3RO "A" sec. : Fabio U. P., Romina B. V.

3RO "B" sec. : Valerie H. Q., Adrián G. C.

4TO "A" sec. : Angelo A. B., Ana De los Angeles A. L.

4TO "B" sec.: Ana Paula D. P., Katherine V. G.

5TO "A" sec. : Sebastián B. C., Viviana A. S.

5TO "B" sec. : Claudia D.C. A.Ifaro, José Carlos F. Q.

Profesores:

Jenny Salazar Sánchez (Coordinadora de Convivencia II nivel)

José Taramona Bravo (Director general)

ACUERDOS:

1. APARECE PÁGINA DE MEMES Y CHISMES EN REDES SOCIALES

Problemática: a inicios de año apareció una página anónima de alumnos del colegio haciendo preguntas incómodas y burlándose de algunos alumnos del colegio.

Discusión (algunas ideas centrales):

Reflexión y condena total a los creadores de la página por burlarse e incitar a la desunión.

Averiguar y castigar a los autores.

Condena a los alumnos que la ven y siguen porque alimentan la continuidad de la página.

Dificultades técnicas para conocer o cerrar la página

Emplazamiento general a que los autores la cierren y se disculpen.

c. Acuerdo:

Compromiso de todos los alumnos de no acceder a la página y dejar de alimentarla.

Otorgar un plazo de 24 horas a los autores para cerrar la página y pedir disculpas.

d. Evaluación del acuerdo:

i. Se cerró la página dentro de las 24 horas.

ii. Se dieron las disculpas de forma selectiva y no masiva para no generar rencores entre los alumnos.

Ya no ha vuelto a aparecer una página de este tipo.

2. USO DE ESMALTE EN LAS UÑAS

Problemática: algunas alumnas asistían al colegio con las uñas pintadas diferente a lo que estaba normado (brillo o francesa acordado años anteriores con otras promociones). Ellas manifestaban que habían asistido a una fiesta y deseaban mantenerlas así por la inversión, tiempo y/o porque les gustaba como se veían.

Discusión (algunas ideas centrales):

i. Respeto a la libertad individual de poder usar algo que no molestaba a los demás.

ii. Pedagógicamente no afectaba el proceso educativo, no había una razón válida.

Es importante no perjudicar la imagen de los alumnos ni la del colegio

Se debe respetar el contexto (escuela) en el que estamos

Acuerdo:

i. El uso de esmalte en las uñas está permitido dentro de los alcances del presente acuerdo:

Acorde a tonalidad de piel (color piel)

Uso de colores pasteles

Manicure francesa

Brillo.

La aplicación de dicho acuerdo incluye a toda la población estudiantil de E. Secundaria del colegio.

Consecuencias o sanciones

El incumplimiento de este acuerdo implica las siguientes sanciones acordadas con los alumnos:

Primera vez: El alumno(a) recibe llamado de atención verbal y se despintará las uñas en horario de descanso.

Segunda vez: Se pondrá en conocimiento del padre y/o tutor del menor que el alumno perderá el derecho a pintarse las uñas el resto del año académico. El alumno(a) se despintará las uñas en horario de descanso.

Tercera vez: El alumno (a) pierde el derecho a pintarse las uñas el resto del año académico y será suspendido dos días del colegio.

Evaluación del acuerdo:

i. Las alumnas no traen las uñas pintadas de colores no permitidos.

- ii. Muchas alumnas han empezado a consultar a sus tutores sobre los colores que pueden traer.
- iii. El índice de alumnos que no cumple esta norma es mínimo.

3. PINTADO DEL CABELLO

Problemática: Los alumnos manifiestan que desean asistir con el cabello teñido con autorización de sus padres, ya que quieren tener la libertad de forjar su propio estilo, verse mejor y no creen que afecte a su rendimiento en el colegio.

Discusión (algunas ideas centrales):

- i. Respeto a la libertad individual de poder usar algo que no molestaba a los demás.
- ii. Pedagógicamente no afectaba el proceso educativo, no había una razón válida para no teñirse el pelo.
- iii. Los adultos que están en la escuela también se tiñen el cabello.
- iv. Es importante no perjudicar la imagen de los alumnos ni la del Colegio con los colores que se elijan.
- v. Se debe respetar el contexto (escuela) en el que estamos.

Acuerdo:

- i. El teñido del cabello está permitido dentro de los alcances del presente acuerdo:

Es permitido el uso de rayos en grado tonal similar al color natural del cabello.

Es permitido el uso de matices y/o grados tonales similares al color natural del cabello.

No es permitido el uso de colores y/o tonalidades fantasía y contrastantes con el color natural del cabello.

La aplicación de dicho acuerdo incluye a toda la población estudiantil del centro educativo.

Consecuencias o sanciones: el incumplimiento de este acuerdo conlleva a las siguientes sanciones:

Primera vez: El alumno(a) recibe llamado de atención verbal y se informa al padre y/o tutor para la corrección del acto.

Segunda vez: se pondrá en conocimiento del padre y/o tutor del menor que el alumno perderá el derecho de pintarse el cabello por resto del año académico. Se solicita la corrección del acto.

Evaluación del acuerdo:

- i. Los alumnos están respetando los tonos acordados.
- ii. El índice de alumnos que hace uso de esta posibilidad es mínimo y se encuentra generalmente dentro lo permitido.

4. POSIBILIDADES Y LÍMITES EN LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS:

Problemática: comenzaron a aparecer presentaciones artísticas con letras de canciones de reggaetón con contenido sexista-, humor negro, burlas, discriminación, estereotipos que afectaban a cualquier comunidad.

Discusión (algunas ideas centrales):

Algunos alumnos y profesores exigían respeto mutuo y que los contenidos de algunas presentaciones iban contra ese principio.

Que no había que afectar a nadie para hacer una buena presentación.

Que se debe prohibir todo tipo de manifestaciones que lesionen a una persona o grupo humano.

Acuerdos: Se llegó a un compromiso de autorregulación para la elección de los temas de sus presentaciones artísticas para la elección de la canción y el tema de su artístico, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- i. Conducta o discurso de contenido racista

ii. Conducta con discursos de odio

Conducta o discurso en doble sentido y/o humor negro iv. Canciones con contenido ofensivo

Actividades artísticas de representación y contenido que refuercen estereotipos, racismo, discriminación, contenido sexual.

Palabras ofensivas (lisuras u otros)

Consecuencias o sanciones por incumplimiento:

Incurrir en cualquiera de los apéndices mencionados descalifican la presentación y no serán sujetas a evaluación ni puntaje.

Se conversará con los docentes y padres para evaluar el tema.

5. ENAMORAMIENTO EN LA ESCUELA MANIFESTACIONES DE AFECTO, AMOR

a.- Problemática : desde hace algunos años han ido proliferando cada vez más las parejas de enamorados en secundaria, que ante la prohibición existente de las parejas de enamorados, habían encontrado fórmulas diversas para expresar su amor a escondidas : pasillos, escaleras, rincones de los patios u otros.

Discusión (algunas ideas centrales)

i. Que el amor es un sentimiento humano universal que debiera ser tomado de manera natural.

ii. Libertad individual

Respeto por los alumnos menores y los padres que piensen distinto.

Que se debiera permitir con algunos límites para no incomodar a nadie.

Acuerdos (propuesta a discutir con los padres)

Se permite tomarse de las manos, abrazos, besos en la frente o mejilla que no tengan connotación erótica y/o morbosa, únicamente en los descansos y tiempo libre.

No está permitido este tipo de manifestaciones durante horario y el desarrollo de clases ni en actividades permanentes u otra actividad que pueda alterar el correcto desarrollo de la misma, así mismo, está prohibido el uso del patio del frente por el mismo tema.

No está permitido ningún espacio del colegio para besos en la boca o cuello, tocamientos en genitales, pechos, trasero o entrepierna, cargar a la otra persona en una posición en la cual se acerquen los genitales o se toquen las zonas mencionadas anteriormente, sentarse en las piernas de la otra persona.

*Se recuerda que los pasadizos y escaleras deben quedar libre siempre para evitar accidentes y la interrupción correcta del libre tránsito.

Consecuencias o sanciones

El incumplimiento del siguiente acuerdo conlleva a las siguientes consecuencias:

Primera vez: se conversa con ellos y se hace una reflexión sobre el tema y lo acordado.

Segunda vez: se comunica a los padres e informa que la reincidencia comprende suspensión.

Tercera vez: suspensión por un (1) día, un día diferente a cada persona.

Evaluación: en proceso

6. USO DE LOS CELULARES EN SECUNDARIA: descansos y con fines pedagógicos

En el año 2018 el Colegio después de varias discusiones y conversatorios con alumnos, profesores y padres se incorpora en el Reglamento Interno del colegio el uso de sus celulares únicamente con fines educativos y de ocio según sea el caso:

Problemática: que los alumnos tenían el celular por distintas razones (seguridad, comunicarse con sus padres o la persona que los recogía, otros) y no estaba permitido su uso en el colegio.

Ante esta situación los alumnos se veían tentados de utilizarlo “ a escondidas” en los baños, debajo de su casaca y otras formas, que fueron creciendo, siendo muy difícil su control. Bajo esas circunstancias nos sentamos a conversar y se acordó lo siguiente:

Acuerdos

Es permitido el uso de celulares en clases únicamente con fines pedagógicos siempre y cuando medie autorización del docente a cargo.

Es permitido el uso de celulares con fines de ocio en horario de descanso y deporte libre. Los horarios de descanso comprenden:

Primer descanso 10:30 a 10:55 horas

Segundo descanso 12:00 a 12:25.

El uso de celulares fuera de horario comprende una sanción.

Es permitido el uso de celular en auditorio únicamente con autorización del docente a cargo, previa autorización del participante del artístico y de uso exclusivo para registrar las actividades artísticas mediante fotografías o filmaciones.

Es permitido el uso del celular en comedor a discreción del alumno, siempre y cuando no afecte las buenas prácticas de convivencia dentro de dicho espacio y la salud personal. (este ítem aún está en evaluación, se seguirá discutiendo en las siguientes reuniones del Consejo Estudiantil).

No está permitido tomar fotos o grabar a sus compañeros, profesores y/o personal del colegio sin contar con la autorización correspondiente.

No está permitido publicar material fotográfico y/o audiovisual a las redes sociales, páginas de internet y otros.

Consecuencias o sanciones:

El incumplimiento de este acuerdo conlleva a las siguientes sanciones:

Primera vez: se hace llamado de atención y el padre de familia y/o tutor del menor el mismo que firmará una carta de compromiso donde se les avisa que en una segunda oportunidad se quedará decomisado por 40 días y en la tercera oportunidad el decomiso se extiende por el resto del periodo académico y se pondrá en conocimiento del padre y/o tutor.

Segunda vez: se decomisa el celular por un periodo de 40 días. El celular queda a custodia del coordinador de área hasta vencido el plazo de la sanción disciplinaria y se devolverá el mismo al padre de familia.

Tercera vez: se decomisa el celular por el resto del periodo educativo. El celular queda bajo custodia del coordinador de área hasta vencido el plazo de la sanción disciplinaria y se devolverá el mismo al padre de familia.

Evaluación:

Inicialmente estuvo funcionando, se hicieron algunos ajustes con los tiempos en los descansos.

El incumplimiento era bajo, pero fue creciendo hasta considerarse de nuevo como un problema para los docentes y la actividad educativa.

Se conversó con los alumnos en convivencia, en Asamblea y la conclusión fue que no se estaban aplicando las consecuencias o sanciones acordadas (por parte de los docentes) Y QUE SIEMPRE HAY CHICOS QUE LA NECESITAN y no se aplican las consecuencias se normaliza esa acción.

Actualmente se encuentra en evaluación; preliminarmente se puede ver que el uso ha vuelto a la normalidad.

Ultima revisión de acuerdo 17, octubre de 2018.

